الجـــامعـــة الإســـلامية-غزة
عمـــادة الدراســـات العليـــا
كـــلـــيـــة الـــتـــربيـــة
قـــســـم عـــلـــم الـــنفـــس



إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات

إعداد الباحث
سامي عبد الفتاح سلهب

إشراف
أ.د. "محمد وفائي" علاوي الحلو

قدم هذا البحث استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس

2007- 1428



الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza
عمادة الدراسات العليا



الرقم الداخلي 1150

ج س غ/35/
Ref. ....2007/04/22......الرقم
Date ....التاريخ

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/ **سامي عبد الفتاح عبد العفو سلهب** لنيل درجة الماجستير في **كليـــة التربيـــة/ قســم علــم الــنفس** وموضوعها:

"إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات"

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاثنين **13 ربيع آخر 1428هـ**، الموافــق **2007/04/30م** فـــي تمام الساعة الحادية عشرة صباحاً، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. محمـــد الحلـــــو	مشرفاً ورئيساً	....
د. عـــاطـــف الأغــــا	مناقشاً داخليـــاً	....
د. محمد جواد الخطيب	مناقشاً خارجياً	....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحث درجة الماجستير في **كلية التربية/ قسم علم النفس**

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

عميد الدراسات العليا

د. مازن إسماعيل هنية

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس tel: +970 (8) 286 0700 تلفون ص.ب. 108 الرمال. غزة. فلسطين
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

الإهـــــــــداء

إلى من يعشقهم قلبي وتشتاق لرؤياهم عيني وتتسامى بهم روحي
إلى أمي وأبي......
إخوتي وأهلي......

إلى من صبرت معي في حلوي ومري وكانت سندي وعوني
إلى زوجتي الغالية

إلى من عبدوا بأجسادهم دروب الحرية والإنتصار
إلى الشهداء الأبرار

إلى من سجنوا بكبريائهم السجان ولانت لإرادتهم القضبان
إلى الأسرى الشجعان

إلى من أبعدوا من ديارهم بغير حق إلا أن قالوا ربنا الله
إلى المبعدين في كل مكان

إلى كل محب للغير مرشد للخير آمر بالمعروف وناهٍ عن المنكر

إلى كل من كان عوناً لي وسندا

إلى أهلي في غزة هاشم

إلى كل هؤلاء أهدي بحثي المتواضع هذا

الشـكـر والـتقـديـر

أتقدم بالشكر إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث المتواضع

إلى مشرفي .. الأستاذ الدكتور محمد وفائي علاوي الحلو....

الذي ما انفك يرشدني طوال فترة بحثي

إلى الدكتور عاطف الآغا ....

الذي كان نعم الأخ والمعلم في رحلة البحث

إلى الدكتور محمد الخطيب

الذي أثرى بحثي بتحكيمه ومناقشته لدراستي

إلى من كان نبراساً لي منذ دخولي الجامعة

إلى من له الفضل بعد الله سبحانه وتعالى علي

إلى الأستاذ الدكتور محمد عسقول...

نائب رئيس الشؤون الأكاديمية في الجامعة الإسلامية

إلى العلاقات العامة في الجامعة الإسلامية.....

التي ساعدتني في تطبيق الاستبيان

إلى اخي الأستاذ خالد شقيان

الذي كان عوناً لي في بحثي

إلى أخي فتحي سلهب

الذي ساعدني في تطبيق الاستبيان فـ جامعة الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

{رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ }

صدق الله العظيم

(النمل آية 19)

فهرس الموضوعات

قائمة الجداول:

	الملونة يعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الخليل)	
(38)	اختبار t لقياس الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير الجنس	160
(39)	اختبار t لقياس الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير التخصص	161
(40)	تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير المستوى التعليمي	162

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها وأهدافها

- ❖ المقدمة.
- ❖ مشكلة الدراسة.
- ❖ فروض الدراسة.
- ❖ أهداف الدراسة.
- ❖ أهمية الدراسة.
- ❖ متغيرات الدراسة.
- ❖ تعريف المصطلحات.

المقدمة :

على مر الأيام تزداد الحياة صعوبة وتعقيداً، ذلك لأننا نعيش في عصر السرعة والسباق في شتى مجالات الحياة، العلمية منها والتكنولوجية، حتى صار الساكن في مشرق الأرض يتحدث ويشاهد ما يحدث في مغربها بفضل وسائل الاتصال المتطورة، ولهذا أصبح العالم عبارة عن قرية صغيرة، فكان هناك الاختلاط المفاجئ للثقافات الغربية بالشرقية والشمالية بالجنوبية، ولكن كما أن هناك محاسن لهذا الانفتاح العالمي كان له مساوئه وبالذات على دول الشرق الأوسط أو كما تسمى (الدول النامية) لأن هذه البلدان متأخرة في تطورها، وبالتالي فقد لعبت دور المستقبل لكل ما جاءها من الغرب من تكنولوجيا أو ثقافات، والتي سماها بعض العلماء (الغزو الثقافي)، وبالتالي فإن هذه الشعوب لم تجد في بداية الأمر من يواجه هذا الغزو الفكري ويقوم بتقنينه حتى نأخذ ما يناسب ثقافتنا وحضارتنا وديننا، ونترك ما يعارض ثقافتنا وديننا، فيقول (ياركندي،2000: 17)"يتميز هذا العصر بالتغيرات التي أخذت تتزايد على العالم الغربي في عدة جوانب، وأصبح بعض الأفراد يحاكون المجتمعات الغربية في ثقافتها وما يتبع ذلك من سلوكيات وآراء جديدة أخذوا يمارسونها في شتى مجالات الحياة اليومية؛ وقد يشعر الفرد نتيجة لذلك بالتوتر والضيق ويشتكي من عدم الراحة النفسية أو قد يتعرض لبعض الأمراض النفسية والعقلية، فنقول حينئذ: أن الفرد لا يتمتع بصحة نفسية."

وانطلاقا من هذه النقطة ازداد الاهتمام بصحة الفرد النفسية ولكي يتحقق هذا الاهتمام كان لابد من عمل دراسات حول هذا الفرد في كل نواحي حياته، سواءاً من الناحية الدينية والاجتماعية ومراحل النمو والتطور الجسمي والمعرفي والعقلي والانفعالي والنفسي لمعرفة الاحتياجات النفسية التي تناسب كل مرحلة من مراحل حياته، بالإضافة إلى دراسة المجتمع والبيئة التي يعيش بها الفرد وكل هذا حتى يستطيع الفرد الوصول إلى صحة نفسية عالية ليتغلب و يواكب التطورات والتحديات التي تواجهه في حياته العملية مثل دراسة (إبراهيم1994) ودراسة (زهران2003)، ويشير هنا (الداهري،2000: 19) بأنه " نشأ اهتمام كبير بحاجات الفرد وقدراته واستعداداته، وضرورة فهم اتجاهه وقيمه. وتخفيض التوتر النفسي الذي يتعرض إليه نتيجة المشكلات التي يواجهها في مختلف مراحل حياته، كل ذلك ليحقق التكيف السوي وزيادة الفعالية والكفاية في مختلف المجالات التي يعمل بها، كما أن تحقيق هذا الفهم وهذا التكيف يسمح للفرد بالنمو السوي في مختلف النواحي جسمياً وعقلياً وانفعالياً واجتماعياً".

ولقد تعددت الأساليب المتبعة في تخفيض التوتر النفسي خلال السنوات السابقة وكان من أبرزها الإرشاد النفسي وقد أيد هذا الرأي بعض الدراسات ومنها دراسة(كامل2005) ودراسة (المزروع2003) ودراسة (Brigman & Campbell 2003) ودراسة(الصبان1999)وقد أشار (العيسوي،2001: 273) " من التقنيات النفسية المهمة في الممارسة السيكولوجية الحديثة عملية الإرشاد النفسي، والإرشاد من التخصصات النفسية العملية التي تزداد الحاجة إليها يوماً بعد يوم تبعاً لتعقد الحياة العصرية الحديثة وزيادة معدلات مشاكلها وحدة التنافس بين الأفراد والجماعات وارتفاع مستويات الطموح لدى الشباب إلى جانب انتشار الفقر والبطالة والإدمان والعنف". كما يقول (الكفافي،1999: 11) " الإرشاد النفسي أحد قنوات الخدمة النفسية التي تقدم للأفراد والجماعات بهدف التغلب على بعض الصعوبات التي تعترض سبيل الفرد أو الجماعة وتعوق توافقهم وإنتاجيتهم".

وبما أن الإرشاد النفسي يخدم الأفراد والجماعات بمختلف فئاتهم العمريه، وطبقاتهم الاجتماعية، كان لابد أن ينتشر هذا المفهوم لجميع فئات المجتمع حتى تصبح وظيفة المرشد النفسي واضحة، خاصة وأن (وصمة المرض النفسي) لا تزال تشكل عائقا بين الفرد وتوجهه إلى المرشد النفسي أو مراكز الإرشاد النفسية، وحتى ينتشر هذا المفهوم يجب التركيز على إحدى أكبر شرائح المجتمع الفلسطيني وهي شريحة المتعلمين، وحتى تتم رؤية مدى حجم التدخل اللازم في هذه الشريحة من المجتمع يجب أن تتم دراسة إدراك الطلبة الجامعيين لدور المرشد النفسي، فقد أجريت دراسات لقياس إدراك الطلبة لعدة أمور كدراسة(مخيمر 1996) ودراسة(Block2002)ولإثراء هذا البحث قام الباحث بإضافة متغير مقياس الذكاء في هذه الدراسة، وذلك لنبين علاقة درجة الذكاء في التغيير على الإدراك عند الطلبة حول دور المرشد النفسي وقد أجريت دراسات في هذا المجال منها دراسة(بدر 2002) .ومن هنا ظهرت أهمية هذا البحث والحاجة إلى مثل هذه الدراسات وهو ما سيهتم به الباحث في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما مستوى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لطبيعة عمل المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مستوى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي؟

2- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي ودرجة الذكاء لديهم؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للجنس (ذكور إناث)؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي (أول، ثاني، ثالث، رابع)؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي (آداب، علوم)؟

6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لنوع الجامعة (جامعات الضفة، جامعات غزة)؟

7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للجنس(ذكور، إناث)؟

8- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي(أول، ثاني، ثالث، رابع)؟

9- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي(آداب، علوم)؟

10- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لنوع الجامعة(جامعات الضفة، جامعات غزة) ؟

فروض الدراسة:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي ودرجات الذكاء.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للجنس(ذكور، إناث).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي(أول، ثاني، ثالث، رابع).

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي(آداب، علوم).

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لنوع الجامعة(جامعات الضفة، جامعات غزة).

6- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للجنس(ذكور، إناث).

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي(أول، ثاني، ثالث، رابع).

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي(آداب، علوم).

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى لنوع الجامعة(جامعات الضفة، جامعات غزة).

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

- معرفة مستوى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي.

معرفة مدى وجود علاقة بين إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي و درجات الذكاء لديهم.

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك لدى طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تبعاً لاختلاف الجنس.

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك لدى طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تبعاً لاختلاف المستوى التعليمي.

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإدراك لدى طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تبعاً لاختلاف التخصص الجامعي.

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تعزى للجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة؟

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تعزى للجنس؟

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي؟

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي؟

معرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشد النفسي تعزى للجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وقطاع غزة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تتطرق إلى موضوعاً من الموضوعات الهامة، حيث أنها تبين للباحث ما هي الصورة الموجودة في أذهان (عقول) الطلبة حول دور المرشد النفسي في الجامعة الفلسطينية، ولأن الباحث أحد طلبة الإرشاد النفسي والعلوم النفسية كان لا بد له وللدارسين والعاملين في هذا المجال من رؤية هذه الزاوية وهي كيف يدرك الطالب الجامعي –الذي يمثل الفئة المثقفة في المجتمع الفلسطيني– دور المرشد النفسي، حتى يتسنى بحث الآليات الواجب استخدامها بناء على نتائج البحث لتوضيح أو تعديل الصورة الإدراكية لدى الطلبة حول دور المرشد النفسي، وقد تستفيد الجهات المختصة من نتائج هذه الدراسة وتقوم بوضع برنامج توعوي حول دور المرشد النفسي يكون التركيز فيه على جانب أكثر من غيره، وذلك عن طريق نشرات أو ندوات أو وسائل الإعلام المختلفة و من هذه الجهات:

مراكز الإرشاد و العلاج النفسي.

المرشدين والمعالجين النفسيين في الجامعات الفلسطينية.

العاملون في مجال العلوم الإنسانية داخل وخارج الجامعات.

مراكز الأبحاث العلمية.

طلبة البحث العلمي.

كما تتطلع هذه الدراسة إلى معرفة دور درجة الذكاء وتأثيره على درجة إدراك الطالب الجامعي لدور المرشد النفسي.

المتغيرات:

متغيرات مستقلة:

الرقم	المتغيرات	
1-	الجنس	ذكر/ أنثى
2-	نوع الجامعة	الجامعة الإسلامية-غزة / جامعة الخليل-الضفة الغربية
3-	المستوى الدراسي	أول/ ثاني/ ثالث/ رابع

4-	التخصص الجامعي	علوم/آداب
5-	درجة الذكاء	عالي/ متوسط-طبيعي-/ منخفض

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي:

سيجري الباحث الدراسة حول مستوى الإدراك لدى طلبة الجامعات الفلسطينية حول دور المرشـــد النفسي.

الحد المكاني:

سيتم إجراء هذه الدراسة في إحدى الجامعات الفلسطينية بمدينة غزة وهي (الجامعة الإســـلامية) و في الضفة الغربية وهي (جامعة الخليل).

الحد الزماني :

سيتم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2007/2006م.

منهج البحث:

سيتبع الباحث المنهج الوصفي.

" المنهج الوصفي: هو المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضية موجودة حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها." (الآغا والأستاذ،2003: 83)

تعريف المصطلحات:

الإدراك:

لغة: هو الإحاطة بالشيء بأكمله.(عميرة ،الزين،1996 :36).

اصطلاحاً: هو عملية سيكولوجية مستمرة يعيشها الفرد طوال حياته، نتيجة لتفاعله مع المثيرات البيئية المختلفة عبر حواسه، بحيث تمكنه من استقبال واختيار وتنظيم هذه المثيرات ومقارنتها مع مخزون المعلومات المتوفرة لديه(في دماغه) وفهمها وتفسيرها، وبالتالي اتخاذ القرار المناسب (السلوك) للتفاعل مع هذه المثيرات. (عبد الخالق وآخرون: 3)

الإرشاد النفسي:

التعريف الإجرائي:

علاقة إنسانية بين فردين أحدهما متخصص متدرب، والآخر يطلب المساعدة من أجل التوصل إلى بعض الحلول الملائمة لمشكلاته، والتي قد تكون شخصية أو اجتماعية، أو انفعالية، أو مشكلة اختيار مهنة أو عمل، مع إعطاء المسترشد فرصة اتخاذ القرار المناسب الذي يتفق مع إمكانياته، وقراراته،واهتماماته.(الخطيب،2003: 22)

المرشد النفسي:

ويعرفه الباحث إجرائياً:

هو المرشد الذي يعمل داخل الجامعة الفلسطينية، بحيث يكون مؤهلاً علمياً في مجال الإرشاد النفسي (على الأقل درجة البكالوريوس) أو مدرساً أو مرشداً أكاديمياً أو تربوياً بحيث يكون متمكناً من المهارات التي تساعده في إنجاز العملية الإرشادية والأكاديمية بنجاح في إرشاد الطلبة داخل الجامعة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- أولاً: الإرشاد النفسي.
- ثانياً: المرشد النفسي.
- ثالثاً: نظريات الإرشاد النفسي.
- رابعاً: الشباب الجامعي.
- خامساً: الإدراك.
- سادساً: الذكاء.

أولاً: الإرشاد النفسي

المقدمة:

من أجل متابعة جذور الإرشاد والعلاج النفسي وكيف تطورت إلى الممارسة الحالية يمكن القول أن الإنسان قد عرف شيئاً عن الإرشاد منذ أول وجوده على سطح الأرض. فأفراد الكهوف كانوا يرشدون بعضهم بعضاً فيما يتعلق ببقائهم في واقع صعب. و يمكن أن لا يكون ذلك الاسترشاد متعلقاً بأمراض عقلية ولكنها ربما كانت متعلقة بتنظيم الواجبات بينهم من أجل البقاء. وبمعنى آخر يمكن اعتبار تلك الممارسات كبذور للتوجيه المهني الحديث، وهو شكل من أشكال الإرشاد الذي يمارس اليوم على نطاق واسع.(العويضة،2003 :28)

كان الإنسان منذ أقدم العصور وما زال محتاجاً إلى المساعدة وسماع النصيحة أو التوجيه من أخيه الإنسان، من أجل مواجهة المشاكل أو تعديل سلوك خاطئ حتى يستطيع التوافق ضمن الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه، وقد تعددت الأساليب التي كانت متبعة قديماً في الإرشاد عن طريق الوسائل البدائية كالجراحة، أو التعاويذ، أو الرقى، و تقديم النصح والإرشاد، وفي كل الحالات فإن هذه الطرق كانت ملائمة ومتماشية مع المجتمعات ومفاهيمها. (القذافي،1997 :9)

وقد تطور الإرشاد النفسي تطوراً سريعاً منذ بدايات القرن العشرين، ووضعت له النظريات وتشعبت مجالاته لتغطي حياة الإنسان في كافة مراحلها.(الشناوي، 1996 :9) كما أن مجال التوجيه والإرشاد حديث العهد وترجع بداياته إلى عام 1908م عندما أسس "فرانك بارسونز" مكتبا في مدينة بوسطن وقام بإعداد برنامج للإرشاد المهني للشباب الباحثين عن عمل. وقد تطورت أهداف برامج التوجيه والإرشاد بشكل عام إلى أن أصبح الهدف العام هو " مساعدة الفرد على أن يتعرف نفسه وأن يساعد نفسه". (القذافي،1997 :10)

تاريخياً كان استخدام كلمة توجيه أسبق من كلمة أرشاد، حيث أن التوجيه كان يقدم النصح والإرشاد دون الدخول في علاقة تفاعلية بين الموجه والمسترشد. ونظراً لعدم كفاية التوجيه كان هناك حاجة ملحة لعملية الإرشاد التي تتضمن العلاقة بين المرشد والمسترشد.(أبو عيطة،1997 :17)

ولهذا جاءت حركة الإرشاد بعد حركة التوجيه المهني، وكان ذلك عام 1939م على يد وليامسون Williamason عندما نشر كتابه "كيف ترشد الطالب"، ونشر روجرز أول كتاب له عام 1942م واسمه "الإرشاد والعلاج النفسي"، ثم نشر كتابه الثاني "العلاج المتمركز حول العميل" عام 1951. وبعد ذلك بحوالي تسعة عشر عاماً نشر روجرز كتابه "On becoming person"،

وفي عام 1949م جاءت نظرية جنزبرج والتي تتحدث عن كيف يختار الفرد المهنة والتي نشرت عام 1951م. وفي عام 1953 وضع سوبر نظريته في الإرشاد المهني.(الضامن،2003: 19)

ثم تطور الإرشاد النفسي والنمو النفسي في الخمسينات من القرن العشرين كرد فعل للتركيز على التوافق، حيث بدأ التفكير في وضع الإرشاد النفسي في خدمة مراحل النمو المختلفة وكان ذلك نتيجة ازدياد تأثير علم النفس التكويني عند "بياجيه" من ناحية، وظهور فكرة مطالب النمو عند "هافجهرست" من ناحية أخرى. (فطيم وحسين،2002 :29).

وفي مناخ التطور وتعقد المجتمعات التي أصبح أفرادها أكثر اعتماداً على الآخرين في كسب المهارات الحياتية، فقد فرز الواقع كثيراً من التوترات والضغوط النفسية التي ساعدت على نمو خدمات الإرشاد والعلاج النفسي محاولة تقديم النصح و المساعدة بشكل مهني وعلى مستويات عدة، بدءاً بالمشكلات البسيطة وصولاً إلى علاج الحالات الأكثر تعقيداً بهدف مساعدة الناس على التكيف وتجاوز مشاعر الدونية المؤثرة في نوعية العطاء في حياتهم.(العويضة،2003 :14-15)

ويضيف (الضامن،2003: 19-21)، على أنه يمكن تلخيص الحركات التي مهدت لظهور حركة الإرشاد النفسي على النحو التالي:

1- ظهور المختبر النفسي Labototory Psychology وكان ذلك على يد "ولهلهم فونت Wilhelm" عام 1979م، عندما أسس أول مختبر نفسي في "ليبزج بألمانيا"، ومنها شرع استخدام الأسلوب العلمي والتجريبي في علم النفس.
2- حركة الصحة النفسية Mental Hygiene: تقدمت الصحة النفسية بعد أن كتب بيرز Beers كتابه عام 1956م والذي يحمل عنوان "العقل الذي وجد نفسه"، وقد تزامن ظهور هذه الحركة مع حركة التحليل النفسي التي دفعت بعملية الإرشاد نحو الأمام.
3- حركة القياس النفسي The Testing Movement: حيث نشطت هذه الحركة منذ أواخر القرن التاسع عشر على يد فرانسيس جالتون Francis Galton، الذي حاول أن يطور مقياساً للذكاء، وكذلك ما قام ألفرد بينيه Alfred Binet ولويس تيرمان Lewis Terman وثورندايك Thorndike فيما بعد. وقد تأثر الإرشاد بحركة القياس النفسي. وطورت أدوات قياس متعددة للوقوف على احتياجات المسترشدين وقياس قدراتهم واستعداداتهم ومشكلاتهم. ومن هذا المنطلق فإن المنهج الإمبريقي والقياس النفسي أضافا أبعادا علمية لحركة الإرشاد النفسي.

4- حركة التوجيه المهني: وظهر في هذه الفترة بارسونز الذي ركز على دراسة الفرد من حيث قدراته وإمكاناته وميوله واستعداداته من جهة والتركيز على متطلبات المهنة من جهة أخرى، والمواءمة بين قدرات الفرد ومتطلبات المهنة.

تعريف الإرشاد النفسي:-

تعددت وكثرت تعريفات الإرشاد النفسي خلال القرن الماضي، وسيستعرض الباحث فيما يلي جملة من هذه التعريفات:

تعريف "جود Good" (1945):

يقصد بالإرشاد تلك المعاونة القائمة على أساس فردي وشخصي فيما يتعلق بالمشكلات الشخصية، والتعليمية، والمهنية، والتي تدرس فيها جميع الحقائق المتعلقة بهذه المشكلات، ويبحث عن حلول لها،وذلك بمساعدة المتخصصين، وبالاستفادة من إمكانيات المدرسة والمجتمع، ومن خلال المقابلات الإرشادية التي يتعلم فيها المسترشد أن يتخذ فيها قراراته الشخصية. (الشناوي،1996 :10)

تعريف " جلانز Glanz" (1966) :

هو العملية التفاعلية التي تنشأ من علاقة فردين أحدهما متخصص هو المرشد و الآخر هو المسترشد. (الداهري، 2000 :23)

تعريف "باترسون Patterson" (1974):

الإرشاد يتضمن المقابلة في مكان خاص يستمع فيه المرشد ويحاول فهم المسترشد، ومعرفة ما يمكنه تغييره في سلوكه بطريقة أو بأخرى، يختارها ويقرها المسترشد. ويجب أن يكون المسترشد يعاني من مشكلة، و يكون لدى المرشد المهارة والخبرة للعمل مع المسترشد للوصول إلى حل المشكلة. (أبو عيطة،1997 :16)

تعريف " بتروفيسا وزملاؤه Pietrofesa et. Al." (1978):

الإرشاد هو العملية التي من خلالها يحاول المرشد، وهو شخص مؤهل تأهيلاً متخصصاً للقيام بالإرشاد، أن يساعد شخصاً آخر في تفهم ذاته، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات، والإرشاد هو

مواجهة إنسانية وجهاً لوجه تتوقف نتيجتها إلى حد كبير على العلاقة الإرشادية. (الشناوي،1996 :12)

تعريف "حامد زهران" (1980):

هو عملية إرشاد الفرد إلى الطرق المختلفة التي يستطيع عن طريقها اكتشاف واستخدام إمكاناته، وقدراته، وتعليمه ما يمكنه أن يعيش في أسعد حال ممكن بالنسبة لنفسه وللمجتمع الذي يعيش فيه. (الزبادي و الخطيب، 2001 :11)

تعريف الجمعية الأمريكية لعلم النفس (1981):

الخدمات التي يقدمها إختصاصيون في علم النفس الإرشادي وفق مبادئ وأساليب دراسة السلوك الإنساني خلال مراحل نموه المختلفة، ويقدمون خدماتهم لتأكيد الجانب الايجابي بشخصية المسترشد واستقلاله في تحقيق التوافق لدى (المسترشد) وبهدف اكتساب مهارات جديدة تساعد على تحقيق مطالب النمو والتوافق مع الحياة واكتساب قدرة اتخاذ القرار، ويقدم الإرشاد لجميع الأفراد في المراحل العمرية المختلفة، وفي المجالات المختلفة، و الأسرة، والمدرسة، والعمل. (الداهري، 2000 :23)

تعريف غلادينغ Gladding (1992):

الإرشاد هو عملية قصيرة المدى، شخصية، لها نظريات، يقوم بها مرشد مهني ضمن قواعد أخلاقية وقانونية والتي تركز على حل المشاكل النمائية والحياتية للمسترشد.(Tan,2002:1)

تعريف "محمد الشناوي" (1996):

عملية ذات طابع تعليمي تتم وجهاً لوجه بين مرشد مؤهل ومسترشد يبحث عن المساعدة ليحل مشكلاته، ويتخذ قراراته، حيث يساعده المرشد باستخدام مهاراته والعلاقة الإرشادية على فهم ذاته وظروفه والوصول إلى أنسب القرارات في الحاضر والمستقبل.(الشناوي،1996: 13)

تعريف "رمضان القذافي" (1997):

هو عملية مبنية على علاقة مهنية خاصة بين مرشد متخصص وعميل، ويعمل المرشد من خلال العلاقة الإرشادية على فهم العميل ومساعدته على فهم نفسه واختيار أفضل البدائل المتاحة له بناء على وعيه بمتطلبات البيئة الاجتماعية وتقييمه لذاته، وقدراته، وامكاناته الواقعية، ويتوقع حدوث تغيير تطوعي في سلوك العميل في مسار إيجابي ووفق حدود معينة. (القذافي،1997 :10)

تعريف "صالح الداهري" (2000) :

خدمة نفسية يقدمها مرشد نفسي متخصص على جانب في المعرفة والخبرة في علم النفس بفروعه المختلفة إلى الفرد لكي يساعده على فهم نفسه وتحليل قدراته وإمكانياته والواقع الذي يعيش فيه واستثمار هذه القدرات والإمكانات في حل المشكلات التي يصادفها والتخطيط للمستقبل ليعيش الفرد متكيفاً في النواحي الشخصية والاجتماعية.(الداهري،2000 :21)

تعريف "أحمد الزبادي وهشام الخطيب" (2001):

هي عملية تهدف إلى مساعدة الفرد على فهم نفسه، وقدراته، وامكاناته، من خلال علاقة واعية مخططة للوصول به إلى السعادة وتجاوز المشكلات التي يعاني منها، من خلال دراسته لشخصيته ككل جسمياً، عقلياً، اجتماعياً، انفعالياً حتى يستطيع التوافق والتكيف مع نفسه ومجتمعه ومع الآخرين. (الزبادي والخطيب،2001 :12)

تعريف "منذر الضامن" (2003):

هي عملية بناءة، تهدف إلى مساعدة الفرد كي يفهم ذاته، ويفهم شخصيته، ويعرف خبراته، ويحدد مشكلاته وكذلك قدراته، ويحل ما يواجهه من مشكلات في ضوء معرفته ورغبته وتدريبه، كي يصل إلى تحديد وتحقيق الصحة النفسية والتوافق المهني والأسري والزواجي. (الضامن،2003: 17)

تعقيب على التعريفات:

من خلال التعريفات السابقة يرى الباحث أنها ذكرت أركان العملية الإرشادية وهي (العلاقة الإرشادية، المرشد النفسي والمسترشد)، كما ركزت بعض التعريفات على أهمية كون المرشد مؤهلاً علمياً وذو مهارات وخبرة في مجال الإرشاد النفسي حتى يكون قادراً على إدارة الجلسة الإرشادية، كما بينت هذه التعريفات أهمية مساعدة المرشد للمسترشد على معرفة الجوانب الإيجابية في ذاته ومعرفة قدراته وامكاناته الواقعية ومعرفة الواقع الذي يعيشه ليتكيف مع واقعه ويحل مشكلاته، ويخطط لمستقبله كي يعيش في اتزان نفسي وصحة نفسية سليمة.

ومن خلال الإستعراض للتعريفات السابقة يرى الباحث أن تعريف الإرشاد النفسي هو:

"علاقة إرشادية تنشأ بين عنصرين أحدهما مرشد متخصص ذو خبرة ومهارات إرشادية والآخر مسترشد، وذلك لمساعدة المسترشد الوصول إلى معرفة كاملة بإمكاناته وقدراته وجوانب

شخصيته الإيجابية، وتنمية خبراته في الحياة، حتى يصل إلى الإتزان الانفعالي والتوافق والتكيف مع المجتمع المحيط به، وإلى قدرة عالية على حل مشكلاته والصعوبات التي تواجهه في الحياة".

أهداف الإرشاد النفسي:-

الهدف: هو الوصول إلى النتيجة المرجوة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها، أما في حالة الإرشاد، فالغرض الأساسي هو مجموعة من الأهداف التي يسعى الإرشاد أن يتوصل إليها.(صالح،1985: 22)

هناك العديد من الأهداف التي يعمل المرشد النفسي على تحقيقها من خلال العملية الإرشادية ومن هذه الأهداف:

تحقيق الذات:

إن من أهداف الإرشاد النفسي هو مساعدة الفرد لتحقيق الذات، والعمل مع الفرد يقصد به العمل معه حسب حالته سواء كان عادياً أو متفوقاً أو ضعيف العقل أو متأخر دراسياً، ومساعدته في تحقيق ذات إلى درجة يستطيع فيها أن ينظر إلى نفسه فيرضى عما ينظر إليه.(الزبادي والخطيب،2000: 19)

يأتي تحقيق الذات في أعلى هرم الحاجات الإنسانية لدى كل البشر الأسوياء، ولا يمكن الوصول إليه إلا بعد أن يكون الفرد قد حقق أو أشبع بعض الحاجات الأساسية لبقائه، مثل حاجته للطعام والشراب والملبس والمسكن والجنس والأمن والسلامة والحب والتقدير والاحترام والانتماء إلى أسرته ومجتمعه، فبعد تحقيق هذه المتطلبات الأساسية يبدأ الفرد في تكوين هوية ناجحة عن ذاته ويرغب في أن يحتل مكانة اجتماعية ومهنية لائقة به يحقق من خلالها سعادته. والإرشاد النفسي يعمل جاهداً إلى تنمية مفهوم الذات الموجب لدى الفرد، بمعنى أن يتطابق مفهوم الذات الواقعية لديه مع مفهوم الذات المثالية ومع صورته عن ذاته.(عبد الهادي والعزة،1999: 20)

تحقيق الصحة النفسية:

إن الهدف العام للإرشاد النفسي هو تحقيق الصحة النفسية وسعادة الفرد، وتحقيق الصحة النفسية هو هدف لحل مشكلات المسترشد وذلك بمساعدته على حل مشكلاته بنفسه ويتضمن ذلك التعرف على أسباب المشكلات وأعراضها وإزالة الأسباب وإزالة الأعراض. .(الزبادي والخطيب،2000: 20)

ويضيف .(عبد الهادي والعزة،1999: 21) أن الإرشاد النفسي يهدف إلى تحرير الإنسان من مخاوفه وقلقه وتوتره وقهره النفسي والفشل والإحباط، ومن الأمراض النفسية التي قد يتعرض لها الفرد خلال مراحل حياته النمائية والمراحل الحرجة التي يتعرض لها،وعندما يساعد الإرشاد النفسي الأفراد والجماعات على تحقيق صحتهم النفسية، يكون قد ساهم في أن يعيشوا حياتهم في سعادة وهناء وأمن. والإرشاد يساعد الفرد في حل مشكلاته وذلك بالتعرف على أسبابها وطرق الوقاية منها، وإزالة تلك الأسباب والسيطرة عليها إذا حدثت مستقبلاً.

تسهيل تغيير السلوك:

يهدف الإرشاد النفسي إلى مساعدة المسترشد على تغيير سلوكه وهذا من شأنه أن يجعله أكثر إنتاجية، قانعاً بحياته ومستقبله.(الضامن،2003: 21)

ويرى (صالح،1985: 23) أن الإرشاد النفسي يحدث تغييرا في السلوك الإنساني إلى الأحسن عند المسترشد، فالإرشاد هنا يقوم على الإهتمام بالمسترشد من جميع النواحي، جسمياً وعقلياً واجتماعياً وروحياً، التي بواسطتها نستطيع أن نكشف عن حاجات الفرد وقدراته ومهاراته وإمكانياته ورغباته، وبالتالي نتعرف على مشاكله ونساعده على حل هذه المشاكل، سواء كانت إجتماعية أو دراسية أو روحية...ألخ.

تنمية مهارات المسترشد:

إن كل الأفراد يواجهون صعوبات أثناء عملية النمو، وقليل منهم الذين ينجزون جميع مهامهم النمائية. وهناك كثير من المتطلبات مفروضة علينا من قبل الأشخاص المهمين في حياتنا، والتي تقودنا أحياناً إلى مشكلات تسبب لنا الإزعاج وعدم التكيف، ومن هنا فإن دور الإرشاد يظهر في مساعدة المسترشدين على تعلم مهارات معينة تمكنهم من التكيف مع الواقع الجديد.(الضامن،2003: 22)

وبما أن الإرشاد يساعد الفرد على وضع الحلول للمشاكل التي تواجه، نرى أن كرمبلتز Kramboltz (1965) حدد أهداف الإرشاد عند مساعدة المسترشد في حل مشكلة ما في ثلاث نقاط:

إن أهداف الإرشاد تختلف من شخص لآخر وذلك بسبب الفروق الفردية.

إن هذه الأهداف يجب أن لا تلائم المرشد لأنه قام أو ساعد على وضعها.

يجب ملاحظة هذه الأهداف والتأكد من صلاحيتها أو فاعليتها.(صالح،1985: 24)

تحسين إتخاذ القرار لدى المسترشد:

اتخاذ القرار شيء مهم وأساسي في عملية الإرشاد، فهدف الإرشاد هو مساعدة الفرد على اتخاذ قرار بصدد موضوع مهم بالنسبة إليه، ولكنه عاجز عن اتخاذ القرار المناسب بنفسه ولنفسه في ذلك الموضوع لكن عمل المرشد هنا لا يقتصر على اتخاذ القرارات للمسترشدين، فقبل كل شيء يجب على المسترشد أن يعرف كيف ولماذا اتخذ هذا القرار لنفسه، ففي هذه الحالة يتعلم المسترشد أن يعطى التقديرات وأن يخرج باستنتاجات تقريبية، خاصة عندما يعرف عن نفسه وقدراته وعن إمكانياته الشيء الكثير.(صالح،1985: 25)

ويؤكد (الضامن،2003: 22) على أن الإرشاد يساعد الفرد في الحصول على معلومات تساعده على اتخذ القرار المناسب، كما يساعده على فهم قدراته واهتماماته بالإضافة إلى معرفة اتجاهاته التي تؤثر على خياراته وقراراته.

تحسين العلاقات الاجتماعية للمسترشد:

إن جزءاً كبيراً من حياتنا هو تفاعل اجتماعي مع الآخرين، إلا أن البعض يواجهون مشكلة في كيفية هذا التفاعل. وعليه فإن المرشد يساعد المسترشد على تحسين علاقته الاجتماعية مع الآخرين سواء كان ذلك على نطاق تفاعل الفرد مع زملائه أو مع أسرته.(الضامن،2003: 23)

تنمية قدرات المسترشد:

من الأهداف التي يسعى الإرشاد إلى تحقيقها، بناء شخصية قوية عند الفرد وفي نفس الوقت مؤثرة وحادة، فبناء الشخصية المؤثرة لها علاقة قريبة من الصحة النفسية وتغيير السلوك الذين يعتبران هدفين أساسيين من أهداف الإرشاد النفسي.(صالح،1985: 24)

كما أن هناك وجهات نظر مختلفة حول هذا الهدف، فالبعض يرى أن الإرشاد لا ينمي قدرات المسترشد من خلال إعطائه الفرصة لتعلم الطرق التي تمكنه من استخدام قدراته واهتماماته بالشكل الأكبر، والبعض الآخر يرى أن الهدف هو تحسين فاعلية الفرد من خلال إعطائه الحرية الممكنة ضمن التحديات الذاتية والتي يفرضها المجتمع على الفرد من خلال مساعدة الفرد على السيطرة على البيئة، وعلى الاستجابات التي تثار من قبل محيطه. لذا فإن المرشد يساعد المسترشد في تعلم كيفية التغلب على المشكلات التي تواجهه.(الضامن،2003: 23)

مناهج الإرشاد النفسي:-

تم تلخيص مناهج الإرشاد النفسي على أنها :

المنهج النمائي:

ويهدف إلى تنمية قدرات الأفراد العاديين لزيادة كفاءتهم في موضوعات عديدة قد تكون نفسية، أو تحصيلية، مهنية، عاطفية، إنفعالية أو اجتماعية،ويركز المنهج النمائي على رعاية وتوجيه النمو السليم، والارتقاء بسلوك الفرد إلى أقصى درجة ممكنة من النجاح.(عبد الهادي وعزة،1999: 22)

ويتحقق ذلك عن طريق معرفة وفهم وتقبل الذات ونمو مفهوم موجب للذات وتحديد أهداف سليمة للحياة، ومن خلال رعاية مظاهر نمو الشخصية جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً.(الزبادي والخطيب،2000: 21)

المنهج الوقائي:

يسمى هذا المنهج بمنهج التحصين ضد المشكلات والاضطرابات والأمراض النفسية والاجتماعية، ويهتم هذا المنهج بالأسوياء والأصحاء قبل اهتمامه بالمرضى ليقي هؤلاء الأفراد والجماعات من الوقوع في مشكلات من المتوقع أن يقعوا بها، وذلك من خلال تبصيرهم بتلك المشكلات كما يعلمهم أفضل الطرق للإبتعاد عنها وتلافي حدوثها.(عبد الهادي وعزة،1999: 22-23)

وللمنهج الوقائي مستويات ثلاثة:

الوقاية الأولية: وهي محاولة منع حدوث المشكلة أو الاضطراب أو المرض النفسي وذلك بإزالة الأسباب حتى لا يقع المحظور.

الوقاية الثانوية: وتتضمن محاولة الكشف المبكر وتشخيص الاضطراب في مرحلته الأولى قدر الإمكان للسيطرة عليه ومنع تطوره وتفاقمه.

الوقاية من الدرجة الثالثة: وتتضمن محاولة تقليل أثر إعاقة الاضطراب على الفرد. الزبادي والخطيب،2000: 21)

ويضيف (عبد الهادي وعزة،1999 :23) أن هناك خطوط عريضة للوقاية من الاضطرابات النفسية والتي تتركز فيما يلي:

الإجراءات الوقائية الحيوية: وتتضمن الصحة العامة والنواحي التناسلية.

الإجراءات الوقائية النفسية: وتتضمن رعاية النمو النفسي السوي وتنمية المهارات الأساسية للتوافق النفسي والزواجي والأسري والمهني ومساعدة الفرد أثناء الفترات الحرجة في حياته النمائية وتنشئته الاجتماعية.

المنهج العلاجي:

هناك بعض المشكلات يصعب التنبؤ بها فتحدث للفرد، الأمر الذي يكون قد استنفد دور المساعدة الوقائية قي التعامل معها من أجل تلافيها، ومن هنا يأتي الدور العلاجي للإرشاد النفسي، ويمكن الفرد من التخلص من الاضطرابات التي يواجهها حتى يتمكن من استعادة حالة التوافق النفسي لديه وقد يحتاج الفرد عندها إلى مراجعة مراكز وعيادات نفسية متخصصة في الإرشاد العلاجي، وهذا المنهج أكثر المناهج تكلفة والوقت والجهد.(عبد الهادي وعزة،1999 :23)

علاقة الإرشاد النفسي بالعلوم الأخرى:-

1-علاقة الإرشاد بالعلوم النفسية:

يعتمد الإرشاد النفسي على حقائق في علم النفس العام للتعرف على الشخصية وديناميالها، كالدافع والحاجات باعتبارها توجه السلوك الإنساني. فهو يعتمد على:

أ- **علم نفس النمو:** وذلك لمعرفة المراحل العمرية المختلفة للإنسان سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية.

ب- **علم النفس التربوي:** لأنه يهتم بالتعلم وطرق تعزيزه ومحوه، لأن الإرشاد النفسي عملية تعليم وتعلم، كما يستفيد من علم النفس الاجتماعي الذي يبين دور الجماعة وديناميالها والتي تتشكل في الأفراد.

ت- **علم النفس الشواذ:** لأنه يهتم بالسلوك العادي والغير عادي، وأنواع الإضطرابات السلوكية والأمراض النفسية والفحص والتشخيص (الداهري، 2000: 25-26).

ث- **علم الصحة النفسية:** يهتم بشروط سلامة الفرد ووقايته من الإضطرابات وخلوه من المشاكل النفسية كالقلق والاكتئاب وغيرها من وجهة نظرية، فإن الإرشاد النفسي هو التطبيق العملي لهذه العملية فبواسطته يمكن معالجة الإضطرابات النفسية والوقاية منها.

ج- **علم الشخصية:** لكل مهني في مجال الإرشاد فلسفة ومسلمات يتبعها وتكون هي الإطار المنهجي الذي يسلكه، لهذا تعتبر نظريات الشخصية المنهج الذي يتبعه المرشد في نظرته للمسترشد لتشخيص الحالة وتقييمه لمستوى الاضطراب، وتحديد خطة الإرشاد وتعيين الهدف الذي يسعى إليه، ومعرفة الهيئة التي سيكون عليها المسترشد بعد الانتهاء من الإرشاد، فهناك من يتبع نظرية التحليل النفسي المهتمة بالكبت واللاشعور بينما يهتم أتباع المدرسة "أدلر" بالشعور وأسلوب حياة العميل وهكذا.(القذافي، 1997: 13-14)

2- علاقة الإرشاد بعلم الاجتماع:

يعد علم الاجتماع من العلوم قوية الصلة بالعلوم النفسية، فهناك اتجاهاً قوياً في مجال الإرشاد النفسي يقوم على أسس اجتماعية تربط بين الظواهر وأساليب التنشئة الاجتماعية وبين الاضطرابات العقلية والنفسية. (القذافي، 1997: 14)

كما أن المرشد يدرس المجتمع وطبقاته المختلفة للتعرف على أسلوب حياه الفرد في كل طبقة، فأفراد المجتمع الحضري يختلف أسلوب حياقم عن المجتمع الريفي أو البدوي – (أبو عيطة، 1997: 26)، كما يهتم المرشد بالأسرة التي تعتبر حجر الأساس في البناء الاجتماعي بما تنطوي عليه في تأثير على الفرد. (الداهري: 2000: 26)

3- علاقة الإرشاد بالخدمة الاجتماعية:

يشترك الإرشاد النفسي مع الأخصائي الاجتماعي في كيفية دراسة الحالة والمقابلة وفي مجالات تقديم الخدمات في المراكز والعيادات الصحية والمستشفيات ومراكز خدمة المجتمع، كما يدرسان مشكلة الأسرة ويعملان في خدمة الفرد والمجتمع. (أبو عيطة، 1997: 26)

4- علاقة الإرشاد بالدين:

نتيجة التقدم الثقافي والمعاصر، أثبتت الأبحاث العلمية أن للدين دور أساسي في عملية علاج وشفاء الأمراض النفسية، لأن الإيمان يغير السلوك والاتجاهات، ولا نذهب بعيدا إذا قلنا أن أنصار أساليب الإرشاد والعلاج ربما استلهموا أفكارهم من تأثير تعاليم الدين على النفوس.(القذافي، 1997: 15)

إن الدين يلعب دوراً هاماً في ديناميات السلوك الفردي الاجتماعي لأن العقيدة الدينية تعتبر أساساً رئيسياً للسلوك الإنساني. فالدين له نظره شاملة متكاملة في الطبيعة الإنسانية وأسباب الإضطرابات النفسية تعود لارتكاب الذنوب وعدم الالتزام في الأوامر والنواهي الدينية.(الداهري، 2000: 27)

كما أن الإيمان بالعقائد الدينية السليمة، من أهم مقومات السلوك السوي والتوافق النفسي لدى المسترشد، لذا فإن عملية الإرشاد تتطلب أن يتفهم المرشد الأسس والمبادئ والمفاهيم الدينية والأخلاقية وخاصة تلك التي تتعلق بطبيعة الإنسان، وعلاقته مع الآخرين في العالم الذي يعيش فيه، وعلاقته مع خالقه واليوم الآخر، وكذلك التي تحدد حقوقه وواجباته في الحياة الدنيا والآخرة. (أبو عيطة، 1997: 19)

5- علاقة الإرشاد بعلم القانون:

إن للقانون ارتباط بالعلوم النفسية، فعلم النفس الجنائي الذي يهتم بوقوع الجرائم وتفسير الحالة النفسية والانفعالية للمجرم أو الجانح أثناء وقوع الجريمة، ويعتبر من العوامل التي وطدت علم القانون بمجال التوجيه والإرشاد النفسي، فكلا المجالين يعملان على إنهاء حالة اللاسواء والقضاء على الجريمة والانحلال، وتعديل سلوك المنحرفين، وإعادة تشكيل توافقهم الاجتماعي وعدم عودتهم للانحراف. (القذافي، 1997: 16)

تتلاقى وظيفة المرشد ورجل القانون أن كلاهما يريد أن يحمي موكله، فيقوم المحامي بالدفاع عن موكله ويقوم المرشد بمساعدة المسترشد للتغلب على عدم السواء بسلوكه، كما أن بعض الدول تسن قوانين تحمي المرشد من إخفاء معلومات حول المسترشد ممكن أن تلحق ضرراً ومعنوياً ومادياً، بالإضافة إلى أن التشريعات القانونية تحمي الأفراد الذين يعانون في إضطرابات عقلية توقعهم في شر أعمالهم.(أبو عيطة، 1997: 19-20)

6- علاقة الإرشاد بالعلوم الطبية:

مهما تقدمت نظريات الإرشاد النفسي إلا أن ذلك لا يعني عدم وجود صله بينها وبين العلوم الطبية، فلا يوجد من ينكر أن الأمراض النفسية كانت ولا زالت تمثل اهتماماً كبيراً لدى العلوم الطبية وعلوم الصيدلة، فالأمراض النفسجسمية لا زالت عاملاً مشتركاً بين الطبيب والمعالج والمرشد النفسي، ولا زالوا يستعينون بخبرة بعضهم البعض، كما أن استعانة المرشد بالطبيب هو لاستثناء أو وجود سبب عضوي لدى المسترشد في الشكاوى الجسمية.(القذافي، 1997: 15)

7- الإرشاد النفسي وبعض المفاهيم:

لقد ارتبط مفهوم الإرشاد النفسي بالعديد من المصطلحات ولعل من أهمها وأكثرها ذكراً عن هذا المجال هي التوجيه والإرشاد النفسي، والإرشاد والعلاج النفسي وسنستعرض هذه العلاقة بذكر التعريفات لكل من المصطلحات وأوجه الشبة والخلاف بينها وبين الإرشاد.

1- التوجية والإرشاد النفسي:

يستعمل مصطلح التوجيه منفرداً أو مزدوجا مع الإرشاد، كالتوجيه والإرشاد النفسي، ويقوم التوجيه على أساس أنه حق للفرد، وواجب عليه أيضا أن يختار طريقه في الحياة بما لا يتعارض مع حقوق الآخرين، ويشتمل التوجيه بشكل أساسي على إعطاء المعلومات وبعدها يترك الأمر للفرد بالقبول أو رفض هذه المعلومات، كما أن من أهداف التوجيه هو تنفيذ الشعور بالمسئولية في الأفراد، والتوجيه في أبسط صوره هو تقديم العون لأولئك الذين يحتاجون إليه بتزويدهم بالمعلومات الدقيقة الموثوق بها.(الشناوي، 1996: 13-14)

ويضيف (القاضي وفطيم وحسين، 2002: 37) أن التوجيه هو: " مجموع الخدمات التي تهدف إلى مساعدة الفرد على أن يفهم نفسه ويفهم مشاكله، وأن يستغل إمكانياته الذاتية في قدرات

ومهارات واستعدادات وميول، وأن يستغل إمكانات بيئته، فيحدد أهدافا تتفق وإمكانياته من ناحية، وامكانات هذه البيئة من ناحية أخرى نتيجة لفهمه لنفسه ولبيئته، ويختار الطرق المخصصة لها بحكمه وتعقل، فيتمكن بذلك من حل مشاكله حلولاً عملية، تؤدي إلى تكيفه مع نفسه ومجتمعه، فيبلغ أقصى ما يمكن أن يبلغه من النمو والتكامل في شخصيته ".

ويمكن يصفه عامة القول بأن اصطلاح التوجيه يستخدم في الوقت الحالي للإشارة إلى البرامج التي تشتمل على إعطاء المعلومات، كما أنه من المتفق عليه بين المتخصصين أن التوجيه التربوي يشتمل بين عناصره على عملية الإرشاد.(الشناوي، 1996: 14)

وفي استعراض ما سبق في مجال التوجيه والإرشاد يمكن استخلاص ما يلي:

أولاً: أن العلماء يستخدمون مفهوم (التوجيه) غالبا للإشارة إلى عدد من الخدمات التي تشكل في مجموعها برنامجا متكاملاً يهتم بالطالب داخل المؤسسة التعليمية، وبخاصة في مجالات النمو النفسي والذهني والانفعالي والاجتماعي من أجل مساعدته على تحقيق أقصى حد في التوافق.

ثانياً: أن الإرشاد النفسي هو خدمة مهنية تخصصية تمثل محور برنامج التوجيه، وتعنى خاصة بالجوانب النفسية والانفعالية وتحقيق التوافق الانفعالي والذهني والاجتماعي للطلاب، وزيادة قدرتهم على مقارنة البدائل المتاحة واختيار أنسب الحلول من بينها، ثم العمل على تحقيق ذلك الاختيار ووضعه موضع التنفيذ في ضوء الواقع المعاش. (القذافي، 1997: 24-25)

والحاجة إلى الإرشاد النفسي تلتقي مع الحاجة إلى التوجيه، فهي تستهدف تعديل اتجاهات الفرد ونظرته القاصرة أو الخاطئة إلى مشكلات الصيانة الإنفعاليه، ولكنه يسعى بقدر ما يتجاوب الفرد مع الإرشاد، إلى إعادة وتنظيم الشخصية بصورة متكاملة، ومن هنا جاء تعريف الإرشاد النفسي بأنه " عملية مساعدة الفرد ليستخدم إمكانية وقدراته استخداماً سليماً للتكيف مع الحياة "، فالتوجيه والإرشاد صنوان لا يفترقان، إذ أن كل منهما يتمم ما يقوم به الآخر ويكمله، ويأخذ بيده ليكون نفعه أكبر وفائدته أعم وأشمل.(القاضي و فطيم وحسين، 2002: 41)

2-الإرشاد النفسي والعلاج النفسي:

تعددت وتباينت آراء العلماء في التمييز بين العلاج والإرشاد النفسي، فبعضهم قال بأن العلاج والإرشاد النفسي، فبعضهم قال بأن العلاج والإرشاد النفسي هما يصبان في نفس الخندق والبعض

الآخر يقول بأن العلاج والإرشاد النفسي بالرغم من تشابههما في كثير من الجوانب إلا أن هناك فروقا بينهما، ولكن يمكن القول بأنهما مكملان أو مساعدان لبعضهما البعض.

يقول (الشناوي،1996: 16)، أنه يتفق مع كثير من الباحثين في الوقت الحاضر على أن الإرشاد والعلاج النفسي إنما هما وجهان لعمله واحده، وأن أوجه التشابه بينهما أكبر من أوجه الاختلاف، كما أن الاختلاف هو اختلاف في الدرجة وليس اختلافاً في النوع، ويؤكد وجهة النظر هذه (الزبادي والخطيب،2001: 12-13)، عندما ذكر أنه لا فروق جوهرية بين العلاج والإرشاد النفسي وإنما في نوعية المشكلات التي يتعامل معها كل منهما، حتى أن العديد ممن يكتبون في هذا المجال يجمعون بينهما، حيث أن هناك عناصر مشتركة بينهما ومنها:

1- كلاهما عملية مساعدة وخدمة للفرد نفسياً بهدف تحقيق فهم النفس وتحقيق الذات.

2- أهداف واستراتجيات كل منهما واحدة.

3- إجراءات كل منهما واحدة، تحديد المشكلات، والتشخيص، حل المشكلات، اتخاذ القرارات والتعلم، والمتابعة والإنهاء.

4- يشتركان في الأسس التي يقومان عليها ويستخدمان لغة مشتركة وأساليب مشتركة مثل المقابلة ودراسة الحالة.

5- المرشد والمعالج النفسي لا يخلو منهما مركز إرشاد أو عيادة نفسية.

ويطرح (الشناوي، 1996: 16-17) رأي يعض العلماء الذي يؤيدون هذا الرأي فيقول: أن "واطسون Watson" (1945)، يوافق على هذا الرأي، ويرى أن ما يميز الإرشاد وهو وجود الموقف التعليمي وأن المرشدين أساسا يعملون مع أشخاص عاديين في حين أن المهارات والتدريب المطلوبة في المرشد والمعالج النفسي هي واحدة، إلا أن "بارتسون" (1986) يرى أن التفرقة بينهما اصطناعية لأن أهداف العلاج هي بعينها أهداف الإرشاد.

أما الرأي الثاني والذي يقول بأنه توجد فروق بين عملية الإرشاد والعلاج النفسي، فهو يرى الفروق في النقاط التالية:

1- المكان:

أن الإرشاد يمارس في مراكز إرشادية مثل (مكتب الإرشاد النفسي) أما العلاج النفسي فيمارس في مستشفيات الصحة النفسية غالبا، أو العيادات النفسية التي تتصف بالطابع العلاجي.(الزبادي والخطيب،2001: 13)

وتضيف (أبو عيطة،1997: 21) أن المعالجون النفسيون يعملون في المستشفيات والمصحات، ويقوموا بتشخيص مرض الذهان العقلي، بينما يهتم المرشدون بناء الشخصية والمحافظة على الصحة

النفسية أكثر من الاهتمام بعلم النفس المرضي والسلوك المرضي بالإضافة إلى اهتماماهم بالوقاية من الوقوع في المشكلات.

2- الأفراد:

يرى (الزبادي والخطيب، 2001: 13) أن المرشد يتعامل مع الأسوياء فقط الذين لا يعانون في إضطرابات انفعالية، بينما يتعامل المعالج مع الأفراد غير الأسوياء، الذين يعانون من الإضطرابات انفعالية حادة. وعادة ما يتجه المسترشدون من الأسوياء الذين لا يعانون من مشاكل واضطرابات نفسيه حادة إلى المرشدين والموجهين النفسيين، بينما يتعامل المعالجون النفسييون مع هذه الحالات.(القذافي،1997: 28) كما يوافق كل من "تيلر وفانس وفولسكي" على هذه التفرقة في حدة المشكلات.(الشناوي،1996: 17).

3- حدة المشكلات:

إن الإرشاد يتعامل مع المشكلات البسيطة والعادية التي يواجهها الفرد في حياته اليومية، أما المعالج فهو يتعامل مع المشكلات الأكثر حدة وعمقاً. (الزبادي والخطيب،2001: 13)

4- إعداد وتدريب المرشد والمعالج النفسي:

بالرغم من تشابه الإعداد المهني والخلفية العلمية لكل من المرشد والمعالج النفسي، إلا أن الخبرة الميدانية تلعب دوراً كبيرا في تنمية شخصيته.(الزبادي والخطيب، 2001: 13)

كما يختلف العلاج النفسي عن الإرشاد النفسي من حيث برامج التدريب والإعداد، وذلك لأن جمعية مثل جمعية علم النفس الأمريكية (A.P.A) أو جمعيات الإرشاد والنمو (A.A.C.D)، تتطلب مواصفات محددة لكل من برامج الإرشاد وبرامج العلاج النفسي، ويتضح ذلك عند التقدم بترخيص لفتح عيادة حيث أن هناك مواصفات وشروط يجب أن تتوافر في المرشد تختلف عنه عند المعالج النفسي.(أبو عيطة، 1997: 21)

وبهذا فقد تم عرض وجهتي النظر القائلتين بأنه يوجد أو لا يوجد تفرقة بين الإرشاد والعلاج النفسي، ويميل الباحث إلى الرأي الذي يجد أن هناك تفرقه بينهما للأسباب السابقة الذكر والتي ذكرها الزبادي والخطيب، الشناوي، أبو عيطة).

الأسس العامة للإرشاد النفسي:-

يقوم الإرشاد النفسي على بعض المسلمات والأسس العامة منها:

ثبات ومرونة السلوك الإنساني:

يحدث سلوك الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة المحيطة به، وهو عبارة عن استجابات يقوم بها الفرد أو الأفراد على مثيرات معينة صادرة عن البيئة التي يعيش فيها الفرد ويتدرج من البساطة إلى التعقيد، وأبسط أشكاله السلوك الإنعكاسي أي الموروث والذي لا يحتاج من الفرد استخدام المراكز العقلية العليا فيه ويكون السلوك الإنساني معقداً عندما يكون له علاقة بالحياة الاجتماعية، ويحتاج في الفرد أن يستخدم المراكز العقلية العليا وهذا السلوك تغلب عليه صفة التعالم والاكتساب، ويوصف بالثبات لنسبي وإمكانية التنبؤ به مستقبلاً إذا توفرت له الظروف والمثيرات والعوامل التي تستحث حدوثه، الأمر الذي يساعد على ضبطه مستقبلاً إذا حدث.(عبد الهادي والعزة،1999: 25)

ورغم ثبات السلوك الإنساني فإنه مرن وقابل للتعديل والتغيير، والثبات النسبي للسلوك لا يعني جموده ولا يقتصر مبدأ المرونة على السلوك الظاهري فقط بل يشمل التنظيم الأساسي للشخصية ومفهوم الذات مما يؤثر في السلوك.(الزبادي والخطيب،2000: 25)

ولو كان السلوك البشري غير قابل للتعديل لما كان هناك داعي إلى وجود مثل تلك البرامج التي أثبتت جدواها العملية في تغيير وتعديل السلوكات البشرية غير المرغوب فيها. (عبد الهادي والعزة،1999: 25)

اجتماعية السلوك الإنساني:

في عملية الإرشاد لا بد أن تدخل في الحساب شخصية الفرد ومعايير الجماعة و الأدوار الاجتماعية والاتجاهات والقيم السائدة، لأن السلوك الإنساني فردي - جماعي في نفس الوقت. (الزبادي والخطيب،2000: 25)

إن الفرد يلعب أدواراً اجتماعية عديدة في المجتمع فهو أب وأخ ومعلم وطبيب...ألخ، وهو يؤثر بالجماعة بثقافته واتجاهاته وقيمه، والجماعة التي يعيش بين ظهرانيها هي التي تصنع المعايير اجتماعية والتي تشكل المقاييس والضوابط للسلوكيات الاجتماعية السوية والمقبولة، وغير السوية المرفوضة، ولذلك على المرشد عند محاولته تغيير سلوكات الفرد غير المرغوبة أن يأخذ بعين الاعتبار

شخصية الفرد ومعايير الجماعة والاتجاهات والقيم السائدة في مجتمعه. (عبد الهادي والعزة،1999: 25)

استعداد الفرد للتوجيه والإرشاد:

إن الإنسان يمر في مراحل نمائية مختلفة في حياته، فيبدأ حياته طفلاً ثم مراهقاً وشاباً وراشداً وكهلاً، وإن لكل مرحلة من هذه المراحل مشاكلها الخاصة بها، الأمر الذي يجعل الفرد يتعرض إلى سوء التكيف والاضطراب وعدم التوافق النفسي. (عبد الهادي والعزة،1999: 26)

ويضيف(الزبادي والخطيب،2000: 25)، أن الفرد العادي لديه الاستعداد للتوجيه والإرشاد مبني على وجود حاجة أساسية لديه، وكل منا حين يتعرض لأمر مشكل يلجأ إلى الآخرين طلباً للإستشارة والإرشاد، والفرد العادي لديه إستبصار بحالته ويدرك حاجته للإرشاد ويسعى إليه ويقبل عليه برضى واختيار، وهذا يتضمن الإرادة والرغبة في التغيير.

حق الفرد في التوجيه والإرشاد:

أن عملية التوجيه والإرشاد حقا من حقوق كل فرد حسب حاجته، وحاجة نفسية هامة لدى الإنسان، ومن مطالب النمو السوي إشباع هذه الحاجة، ومن واجب الدولة تيسير خدمات الوجيه والإرشاد، كما أن للتوجيه والإرشاد تأثير في الفرد المتعلم باعتبارها عملية إنسانية تهدف لمساعدته على فهم نفسه والإفادة من قدراته ومواهبه للتغلب على المشكلات التي تواجهه من جهة، وتؤدي إلى تحقيق التوافق بينه وبين البيئة التي يعيش فيها. (الزبادي والخطيب،2000: 26)

حق الفرد في الاختيار:

إن الإرشاد يتيح الفرصة للفرد بأن يحقق ذاته ضمن إمكاناته وقدراته، وأن يختار مهنته بكل حرية دون إكراه أو إجبار ودون فرض إرادة أي شخص عليه، ويساعده على فهم ذاته وميوله وقدراته بحيث يتمكن من حل المشكلات التي تواجهه في حياته والتحكم في هذه المشكلات وضبطها وحتى يكون مسئولا عن سلوكاته في الحاضر والمستقبل، والفرد له الحق في تحديد أهدافه وأن يخطط إلى الوصول إليها إذا كانت لا تتعارض مع قيم مجتمعه والمرشد يساعده في ذلك ولا يتخذ قراراً بالنيابة عنه. (عبد الهادي والعزة،1999: 26)

التقبل:

من مبادئ الإرشاد النفسي تقبل المسترشد على علاته، بغض النظر عن اتجاهاته سواء كان يقرها أم لا، وعليه أن يفهم المشكلات التي يعاني منها المسترشد كما يراها الآخر وعلى المرشد أن لا يقيم المسترشد أو أن يصنفه بأنه بليد أو أبله على سبيل المثال، الأمر الذي سوف يخلق جواً من عدم الثقة والإحترام بينهما، وعلى العكس من ذلك، إذا تقبل المرشد المسترشد تقبلاً غير مشروط فإن ذلك سوف يساعد على خلق جو من الثقة والاحترام بينهما الأمر الذي سيساعد في حل مشكلات المسترشد. (عبد الهادي والعزة،1999: 26)

استمرار عملية الإرشاد:

عملية الإرشاد عملية مستمرة متتابعة من الطفولة إلى الكهولة ومن المهد إلى اللحد، ويقوم بها الوالدين في مرحلة الطفولة(مرحلة ما قبل المدرسة)، وفي المدرسة يقوم بها المرشد أو المدرس ومشكلات الحياة مستمرة مع النمو العالي، وعلى المرشد أن يتابع مراحل النمو، والإرشاد عملية مستمرة منظمة. (الزبادي والخطيب،2000: 27)

ثانياً: المرشد النفسي

مقدمة:

إن الإرشاد النفسي كما تم تعريفه سابقا يحتوي على عدة عناصر و أهمها المرشد النفسي والمسترشد، ووجد الباحث أهمية عرض أهم خصائص وصفات المرشد النفسي وأهم المهارات التي يجب أن يكتسبها حتى يكون ناجحاً في عملية الإرشاد النفسي، كما سيعرض الباحث في النهاية أهم صفات المرشد المسلم.

خصائص المرشد النفسي:

تتعدد الصفات التي يجب أن يتحلى بها المرشد وذلك نسبة إلى تعدد المدارس النفسية المختلفة والنظريات التي يبني عليها المتخصصون نماذجهم الإرشادية، وينبغي أن يتصف المرشد بعدة خصائص كما يجب عليه أن يمحص نفسه من وقت لآخر ليطمئن أن هذه الخصائص لا تزال قوية عنده.

أولاً العلم:

.بما أن المرشد هو إنسان يعمل ضمن عملية إرشادية واضحة ومخطط لها ويجب أن يكون مدرباً بشكل جيد، فلابد له أن يمر بدراسة معمقة في مجال الإرشاد النفسي، فيجب عليه أن يكون على دراية بطبيعة هذا الإنسان وخصائصه، ونموه، وارتقائه كفرد مع ذاته، وكفرد وسط جماعة، وكفرد في المجتمع، لهذا يجب أن يكون المرشد حاصلاً على درجة علمية في الإرشاد النفسي، التي تحتوي على المواد اللازمة لتخريج مرشد نفسي على علم ودراية بالنظريات الإرشادية والأسس والمبادئ وأهداف العملية الإرشادية (الشناوي، 1996: 29-30).

ثانياً: الصفات والخصائص الشخصية:

تحدثت (أبو عيطة، 1997: 110) عن صفات المتقدمين لدراسة التوجية والإرشاد التي حددتها "الجمعية القومية للتوجية المهني" بما يلي:

- الشخصية الثابتة السوية.
- الحب الأصيل للآخرين.

- القدرة على إقامة علاقات فعاله مع الآخرين وبسهولة.
- القدرة على إثارة الطلبة والزملاء وتحدي جهودهم.
- القدرة العقلية.
- فهم الناس فهماً موضوعيا يتميز بالعطف عليهم.

أما بالنسبة للصفات الشخصية التي يجب أن تتمثل في المرشد التي حددتها "جمعية التربية والإشراف للمرشدين الأمريكية" (AESC) عام (1964):

- الإيمان بقدرة كل فرد على تغيير نفسه بنفسه.
- الإيمان بالقيم الإنسانية عند المسترشد.
- القدرة على تقبل التغيير وكل جديد يحدث في العالم.
- امتلاك قدرة عقلية متفتحة.
- القدرة على فهم ذاته وفهم الآخرين.
- الأمانة والالتزام المهني العلمي.

يرى برامر وشوستروم (Brammer& Shostrom, 1982) أن الخصائص الشخصية للمرشد تلعب دوراً مسؤولا في نجاح أو فشل العملية الإرشادية. فالمرشد يثق بالآخرين ويحبهم ويقدرهم، وهم بدورهم يبادلونه هذا التقدير والاحترام، وقد وضع برامر (Brammer 1985) مجموعة من الخصائص الشخصية للمرشد وهي:

وعيه لذاته.

حساسيته للفوارق الثقافية.

قدرته على أن يكون نموذجاً للآخرين.

قدرته على تحليل مشاعره الذاتية.

لديه حس قوي للمبادئ الأخلاقية، ويتحمل المسؤولية، ويساعد على عملية النمو عند الآخرين.(الضامن،2003: 34-35)

وقد ذكر (الداهري، 2000: 71) ملامح وصفات الشخصية الإرشادية وهي:

- ❖ المظهر العام ولياقاته وهندامه.
- ❖ سرعة البديهة والقدرة القيادية والتفكير المنطقي والحكمة والحكم السليم والجاد ومراعاة الضمير.
- ❖ سعة الأفق العلمي والاجتماعي والأخلاقي.
- ❖ سعة الخبرات وتنوعها.

- ❖ القدرة الفائقة على فهم وتفسير ما يدور في الجلسة الإرشادية.
- ❖ القدرة على التصرف إزاء المواقف الاجتماعية (الذكاء الاجتماعي).
- ❖ القدرة على فهم النفس والآخرين.
- ❖ التسامح والمرونة المعرفية.
- ❖ حب المساعدة للآخرين.
- ❖ حسن الإصغاء والمودة واحترام الآخرين ووجهات نظرهم.
- ❖ النضج الانفعالي والاجتماعي وعدم التعصب الاجتماعي.
- ❖ التعاون السليم.
- ❖ الأخلاق الفاضلة.
- ❖ القيم الثابتة.
- ❖ روح التفاؤل.
- ❖ الفهم المهني والقدرة المهنية في الاختيار المهني.
- ❖ الاستيعاب العلمي الواسع لجميع العلوم الأخرى وصلتها بالإرشاد التربوي.
- ❖ الثقة بالنفس وفهم التراث.
- ❖ القدرة على تحمل المسؤولية العلمية والاجتماعية.
- ❖ الاهتمام الشديد بمشكلة المسترشد.
- ❖ الإخلاص في العمل.
- ❖ الصبر والمثابرة والتفاؤل.
- ❖ التوافق النفسي والاجتماعي والانفعالي.

وقد ذكر (القذافي ، 1997: 46-48) العديد من الصفات التي يجب أن يتحلى بها المرشد النفسي، وهي كما حددها "اتحاد المرشدين العاملين بالمؤسسات التعليمية":

الثقة بالعميل: بحيث يجب أن يؤمن المرشد النفسي بقيمة الفرد وبقدرته على النمو والتغيير وعلى مواجهة مشاكل الحياة.

التمسك بالقيم الإنسانية: يجب أن يهتم المرشد بالفرد كإنسان، وبمشاعره وقيمة وأهدافه ونجاحاته.

التفتح على العالم: يجب أن يهتم المرشد بالعالم المحيط به، وبأن يعمل على تفهم الإنسان والعوامل المؤثرة على أهدافه، ومدى تقدمه في طريق تحقيق تلك الأهداف.

سعة الأفق: يجب أن يحترم المرشد مختلف أنواع الميول والاتجاهات والمعتقدات، وأن يكون مستعداً لإعادة عرض القديم منها وفحصه وعدم التردد في مناقشة الجديد منها.

تفهم الذات: يجب أن يفهم المرشد نفسه وطريقة تأثير قيمه الشخصية وحاجاته ومشاعره على عمله.

الالتزام المهني: يجب أن يلتزم المرشد بمبادئ التوجية والإرشاد النفسي كمهنة وكوسيلة لمساعدة الآخرين على تطوير وتنمية قدراتهم واستعداداتهم.

(وقد أضاف الكاتب –القذافي– على هذه النقاط الستة ما يلي):

نظرة المرشد إلى العميل: يجب أن ينظر المرشد إلى العميل على أنه شخص مميز، وأن سلوكه هادف، وبأن نموه في المجتمع مرتبط بما يدركه.

تقبل العميل: يجب أن يؤمن المرشد بأن لكل الحق في النظر إليه وتقبله كإنسان مهما كانت طبيعة سلوكه ونتائجها ومهما كانت معتقداته ومكوناته الطبيعية.

حق العميل في النمو وفي التوجيه الذاتي: يجب أن يعرف المرشد أن لكل عميل الحق في النمو الذاتي ومقابلة أهدافه وفق قدراته وفي حدود حرياته.

- **الاستعداد المهني**: يجب أن يكون المرشد قادرا على الربط ما بين حياة العميل الداخلية وبين علاقاته بالآخرين والمشاكل التي يعاني منها، وأن يكون ملماً بالعلاقة المشتركة القائمة بين الضغوط الحياتية وما ينتج عنها من تأثير على علاقات العميل بالآخرين.

ثالثاً: مهارات الإتصال عند المرشد النفسي

1- أن يوجه المرشد إلى المسترشد أسئلة مفتوحة ولا تنتهي بإجابة نعم أو لا.

2- أن تكون استجابة المرشد اللفظية قليلة، وأن يشعر المسترشد بأن المرشد يصغي إليه جيداً.

3- أن تكون استجابة المرشد ملخصة وملائمة.

4- أن يحترم المرشد مشاعر وخبرات المسترشد وقدرته.

5- أن يستخدم المرشد مصطلحات يستطيع المسترشد أن يفهمها.

6- أن يستخدم المرشد الجوانب المتعلقة بالتفكير والانفعال والسلوك.

7- أن يعيد المرشد الكلمات التي يتفوه بها المسترشد كي يشعره بأنه يفهم ما يردده المسترشد.

8- أن يتفهم المرشد مشاعر المسترشد.

9- أن يتفهم المرشد السلوك غير اللفظي للمسترشد من خلال حركاته وإيماءاته.

10- يمكن أن يدخل المرشد في نقاش مع المسترشد من أجل أن يوضح له النتائج الممكنة (وهذا بالطبع يعود للنظرية المستخدمة).

11- أن يكون المرشد مدعماً لسلوك المسترشد، ويتقبل سلوكه ويشاركه في مشاعره غير العادية في المواقف التي تتطلب ذلك.

12- أن يطرح المرشد أسئلة على المسترشد يهدف من ورائها الحصول على معلومات أكثر.(الضامن،2003: 44-45)

رابعاً: المهارات الإرشادية:

1- أن يكون صوت المرشد و معدل سرعته لكلامه مناسب للمسترشد وللموقف الإرشادي.

2- الاتصال البصري يعد أمراً هاماً بين المرشد والمسترشد.

3- أن يرحب المرشد بالمسترشد في اللقاء الأول ويشد على يده وأن يكون اللقاء دافئاً.

4- أن تكون تعبيرات الوجه والجسم لدى المرشد منسجمة مع تلك التي لدى المسترشد.

5- أن يكون المرشد منفتحاً ومرناً في تعامله مع المسترشد كمشاركة المسترشد في مشاعره وما شابه ذلك.

6- أن يكون المرشد موضوعياً وأن يسيطر على قيمه ومشاعره ولا يقحمها مع قيم ومشاعر المسترشد.

7- يبتعد المرشد قدر الإمكان عن المسائل التي تهدد المسترشد.

8- على المرشد أن يتوقع المقاومة من قبل المسترشد.

9- يتكلم المرشد عندما يكون هناك ضرورة للكلام، دون أن يزعج المسترشد أو أن يسيطر على الجلسة الإرشادية.

10- أن ينتبه المرشد لما يقوله المسترشد.

11- أن يتعامل المرشد مع المشاعر التي تحول ضده من المسترشد والتي كان قد خبرها المسترشد مع أشخاص مهمين في حياته، ويلقي بها على شخص المرشد، وأن يتعامل المرشد مع هذه القضايا بكل موضوعية وسعة صدر.(إذا كان المرشد يتبنى النظرية التحليلية).

12- أن يكون المرشد نفسه واعياً لما يحوله هو على شخص المسترشد أو ما يسمى بالتحويل المعاكس.(إذا استخدم النظرية التحليلية)

13- أن يكون المرشد واعياً للجوانب الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والشخصية التي تؤثر على تقدم المسترشد.

14- أن يشجع المرشد الاستقلالية لدى المسترشد، وأن لا يتحمل المسؤولية نيابة عنه أو أن يتخذ قراراً له وإنما يشجعه على اتخاذ قراراته بنفسه.

15- أن يتعامل المرشد مع المسترشد بالرجوع إلى أكثر من نظرية.

16- يشجع المرشد المسترشد على أن يستبصر ذاته.

17- أن يتعرف المرشد على تاريخ حالة المسترشد.

18- يرسم المرشد الأهداف القريبة والبعيدة لعمليته الإرشادية.

19- يستخدم المرشد الأساليب التعزيزية التي تحقق أهداف المسترشد.

20- أن يكون المرشد مرناً في تغيير الأهداف القريبة والبعيدة للإرشاد في حالة توفر المعلومات الكافية.

21- أن يطور المرشد خططه من أجل تعديل سلوك المسترشد.

22- أن يكون بإمكان المرشد أن يتعامل مع الحالات الطارئة للمسترشد.

23- أن ينهي المرشد كل جلسة في الوقت المناسب.

24- أن يطلب المرشد من المسترشد بعض الوظائف البيتية، والتي يمكن أن يتعامل معها المسترشد خارج الجلسات الإرشادية.(إذا استخدم النظرية السلوكية)

25- أن يكون بمقدور المرشد أن يفسر الاختبارات التي يجريها للمسترشد.

26- أن يساعد المرشد المسترشد في لعب الأدوار.

27- أن يطبق المرشد أسلوب تخفيف الحساسية التدريجي من القلق إذا كان مستوى القلق لدى المسترشد عالياً. .(إذا استخدم النظرية السلوكية)

28- يمكن أن يتعامل المرشد مع الأحلام التي يأتي بها المسترشد إلى الجلسة.(إذا استخدم النظرية التحليلية)

29- أن يعمل المرشد عقداً مع المسترشد ويتفقا على الأسس منذ بداية العملية الإرشادية. (الضامن،2003: 45-47)

صفات المرشد على ضوء المنهج الإسلامي:-

على الرغم من ادعاء الغرب أن الإرشاد النفسي من منجزاته إلا أن لهذه العملية أصولها الإسلامية ، فللإسلام فضل السبق على حضارة الغرب في هذا المضمار . فإذا كانت عملية الإرشاد - في جوهرها - عبارة عن مساعدة الفرد عن طريق إسداء النصح وتقديم المشورة، فلقد قام إسلامنا الحنيف على أساس من العديد من المبادئ الإنسانية من بينها مبدأ النصيحة إلى الحد الذي جعلنا نصف ديننا الإسلامي بالقول بأن [الدين النصيحة] [رواه البخاري ومسلم].

لقد وردت معاني الرشد والإرشاد في مواضع كثيرة من القرآن الكريم، كما في قوله تعالى : **{ فَلْيَسْتَجِيبُواْ لِي وَلْيُؤْمِنُواْ بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ}** [البقرة: 186] وفي استعمال الرشد في مقابل الغي يقول الله سبحانه: **{ لاَ إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قد تَّبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ }**البقرة:256.

ومبدأ عدم القسر أو الإكراه من مبادئ الإرشاد السليم، حيث يؤمن الإنسان بالفكرة أو بالعقيدة عن اقتناع ورضى، وليس نتيجة للقسر أو القهر أو الإكراه، وفي هذا المعنى يقول القرآن الكريم أيضاً: **{ إِنَّا سَمِعْنَا قُرْآنًا عَجَبًا يَهْدِي إِلَى الرُّشْدِ فَآمَنَّا بِهِ}** [الجن 1-2] . وقوله تعالى: **{فَإِنْ آنَسْتُم مِّنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُواْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ}** [النساء: 6] وقوله تعالى : **{ رَبَّنَا آتِنَا مِن لَّدُنكَ رَحْمَةً وَهَيِّئْ لَنَا مِنْ أَمْرِنَا رَشَدًا}**[الكهف: 10].

وكذلك لفظة " رشيد " في قوله تعالى على لسان لوط عليه السلام: **{فَاتَّقُواْ اللّهَ وَلاَ تُخْزُونِ فِي ضَيْفِي أَلَيْسَ مِنكُمْ رَجُلٌ رَّشِيدٌ}**. [هود: 78] **.** وترد كلمة "مرشد" في هذه الآية الكريمة : {**وَمَن يُضْلِلْ فَلَن تَجِدَ لَهُ وَلِيًّا مُّرْشِدًا**} [الكهف:17] . فالرشد يعني الاهتداء إلى طريق الحق.

وقد كان أيضا هناك دور للمنهج الإسلامي الذي وضع صفات وخصائص يجب على المرشد النفسي أن يتحلى بها، حيث يؤكد (الشناوي، 2001: 244-249) على أن للمرشد النفسي – الذي يتخذ المنهج الإسلامي إطاراً لعمله الإرشادي – عدة أدوار مهمة، فللمرشد دور تشخيصي ودور نمائي يساعد المسترشدين على النمو السليم، وله دور وقائي لحماية المجتمع المسلم من الأخطار الوافدة إليه من الأفكار الغربية، ودور علاجي ليساعد الأفراد والجماعات على مواجهة مشكلاتهم وتقليل ما يمكن أن يحدث من أضرار "فالمرشد المسلم هو مدرب، وهو داعية، وهو آمر بالمعروف وناه عن المنكر، وهو معلم، وهو طبيب أفكار ومشاعر وتصرفات".

وهذه الصفات كالآتي:

1- العلم:

فالمرشد عليه أن يعمل ضمن خلفية علمية تساعده على معرفة الأشخاص الذين يتعامل معهم من نواحي عدة، كنموهم ومشكلاتهم وطبيعة الانحرافات والمشكلات وأسبابها وكيف يتناولها المنهج الإسلامي، كما لابد له أن يكون عنده خلفية علمية بالدين والعقيدة والعبادات.

2- المهارات:

فعلى المرشد أن يكون ذا مهارات عالية في المقابلة والتشخيص والتدخل والعلاج.

3- الصفات الشخصية:

لا بد للمرشد على ضوء المنهج الإسلامي أن يتحلى بمجموعة من الصفات منها:

- **التدين:**

يقصد بذلك أن يكون سلوكه الديني معروفاً، وأن يكون على درجة عالية من التدين.

- **التطابق:**

يجب على المرشد أن يطابق عمله قوله ليكون قدوة للمسترشد يقول تعالى: **{يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ، كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَن تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ}**[الصف 2-3]

- **الاعتراف بكرامة المسترشد:**

على المرشد أن يعرف أن المسترشد هو إنسان مكرم، بحاجة إلى مساعدة لهذا عليه أن يمحو من نفسه مشاعر أو اتجاهات سلبية نحوه.

- **الرفق:**

يجب على المرشد أن يتحلى بالرفق الذي هو مفتاح القلوب، حيث يقول الله تعالى: **{وَلَوْ كُنتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لاَنفَضُّواْ مِنْ حَوْلِكَ }.** [آل عمران 159]

- **مراعاة مصلحة المسترشد:**

فعلى المرشد أن يكون أمينا على مصلحة المسترشد الذي هو في لحظة ضعف، وقد أخبرنا رسولنا الكريم بأن: {**المسلم للمسلم لا يظلمه ولا يسلمه ولا يخذله}** أو كما قال عليه الصلاة والسلام.

أخلاقيات العمل الإرشادي:-

لكل مهنة أخلاقياتها، فلمهنة الطب أخلاقيات، ولمهنة التدريس أخلاقيات ولكل المهن أخلاقياتها وكان لابد لنا من التعريج على الأخلاق التي يجب أن يلتزم بها المرشد النفسي.

حيث اتفق الباحثون في مجال الإرشاد النفسي على وجود ما يسمى بالدستور الأخلاقي للمرشدين النفسيين ويهدف هذا الدستور إلى ما يلي:

1- تعريف المرشد بما يجب عمله في عملية الإرشاد وبالذات في مواقف الطوارئ التي تنشأ من خلال الممارسة.
2- تحديد مسؤوليات المرشد تجاه المسترشد.
3- تحديد حقوق المرشد وحدود إمكانياته.
4- تحديد الإطار الاجتماعي وحقوق المجتمع على كل من المرشد والمسترشد ومن أهم الأخلاقيات المرشد النفسي ما يلي:

- **الترخيص:**

فعلى من يعمل في مجال الإرشاد والحصول على الترخيص من الجهات الرسمية المختصة بذلك.

- **القسم:**

وهو قسم المهنة ومن أهم بنوده مراعاة الله في عمله ومراعاة أخلاقيات المهنة ويقسم بعدم إفشاء سر المسترشد.

- **سرية المعلومات:**

إن هذه من أهم النقاط بحيث لا يمكن للمرشد أن يبوح أو يسجل أي أمر يتعلق بالمسترشد إلا بعد أذنه وموافقته، والمعلومات تكون سرية حتى على رجال القانون، كما أن السرية نسبية وليست مطلقة، فهناك أمور يمكن البوح بها إذا استوجب الأمر وأيضا تكون بعلم المسترشد، وأكد "سنايدر" (1963) أن حق السرية يسقط في بعض الحالات مثل العدوان المباشر على المرشد، وسمعته، ومكانته، والإضرار به ومنها إلحاق الأذى بطرف ثالث وبريء، أو العدوان على الصالح العام وحقوق المجتمع، ومنها حدوث ضرر مؤكد للمرشد إذا تم الاحتفاظ بالسر. (الداهري، 2000: 64-66)

ويضيف (الشناوي، 2001: 248-249) أن للمرشد النفسي الذي يعمل في ضوء المنهج الإسلامي أخلاقيات عليه أن ينتهجها ومنها:

1- أن المرشد النفسي لا يدعي لنفسه شيئا من علم أو مهارة ليست عنده.
2- أن على المرشد النفسي أن يحترم تخصصات الآخرين.
3- المحافظة على سرية المعلومات، إلا إذا كان بها ضرر على المسترشد نفسه أو على الآخرين، أو إذا كانت شهادته أمراً ضرورياً أمام المحاكم.
4- أن الإرشاد لا يتم عبر وسائل الإعلام وإنما في إطار علاقة شخصية.
5- ألا ينحرف المرشد مع المسترشد في طبيعة العلاقة الإرشادية، وإذا لاحظ هذا الانحراف فعليه أن يقطع العلاقة ويحيلها إلى مرشد غيره.
6- أن المرشد لا يتخلى عن إرشاد من يسترشد به إلا إذا أحاله إلى مرشد آخر.
7- ويضيف الكاتب أن هناك مبدأ إضافي وهو أن لا يستخدم المرشد المسلم في إرشاده أو علاجه طريقة لا تتفق مع المنهج الإسلامي.

وللباحث وجهة نظر تخالف النقطة الرابعة المتعلقة بوسائل الإعلام، حيث يرى الباحث أن الإرشاد النفسي يجب أن يكون العمل به على جميع السبل والطرق التي تهدف إلى وقاية وإنماء وعلاج المجتمع الإسلامي، سواء بوسائل الإعلام، أو المساجد، أو الأندية، أو نشرات ومجلات دورية، أو جلسات جماعية أو عائلية أو فردية، حتى يصل الإرشاد إلى كل فرد من أفراد المجتمع.

ثالثاً: التصورات النظرية في الإرشاد النفسي:

مقدمة:

إن الإرشاد النفسي يقوم على أسس علمية، ويحتاج المرشد النفسي إلى دراسة رصينة وتدريب في مراكز الإرشاد والنفسي والعيادات النفسية، وهذا يشير إلى أن الإرشاد النفسي أصبح أحد فروع علم النفس التطبيقية، ولكل نظرية في علم النفس أسس معينة يعتمد عليها في فهم الطبيعة الإنسانية، وفي ضوء ذلك يتم تخطيط البرنامج الإرشادي وتنفيذه وتقويمه. (الداهري، 2000: 89)

ولا ينكر أحد أهمية النظرية في علم النفس الإرشادي أو العيادي، لأنها تمثل الخريطة واضحة المعالم أمام المرشد أو المعالج النفسي، وأن كل نظرية تمثل اتجاها معنياً أو مدرسة فكرية معينة في مجال الإرشاد والعلاج النفسية، ولا يوجد نظريات معينة للإرشاد وأخرى للعلاج بل أن النظريات وضعت لكل من الإرشاد والعلاج النفسي. (الزبادي والخطيب، 2001: 49)

وهناك نظريات متباينة في علم النفس، كل منها نظرت إلى الطبيعة الإنسانية نظرة خاصة، والنظرية في علم النفس كما نعلم تتكون في مجموعة منظمة في الحقائق تربط بينها علاقات قادرة على تفسير الظواهر النفسية.

إذاً النظرية بناء فكري، يهدف إلى الكشف عن العلاقات المختلفة بين التغيرات، كما تهدف إلى تعزيز وظيفتي الضبط والتنبؤ، والتي تعتبر من أهم وظائف العلم.(الداهري، 2000: 89)

وبما أن نظريات الإرشاد والعلاج النفسي كثيرة ومتنوعة فقد رأى الباحث أن يعرض لمحة عن أهم هذه النظريات وهي نظرية التحليل النفسي والنظرية السلوكية ونظرية الذات.

1- نظرية التحليل النفسي (Psychoanalytic theory)

مقدمة :

ولد فرويد عام 1856م لأسرة عاشت في فينا من مكونة من ثلاثة أولاد وخمس فتيات، كان والده سلطوياً، مما ترتب عليه شعور عدائي نحو والده، تخرج من جامعة فينا بعد أن أكمل دراسته في الطب وعين محاضراً فيها، و لم يبلغ من العمر 26عاما. كرس فرويد معظم حياته لنظريته في لتحليل النفسي، وعندما بلغ من العمر 40 عاماً كان يعاني من مشاكل إنفعالية حادة، ومن إضطرابات جسمية ونفسية وكذلك من المخاوف المرضية، وخلال هذه الفترة لجأ إلى تحليل نفسه بما في ذلك الأحلام التي كان يحلمها، وقد قاده هذا الاستبصار لمعرفة نمو الشخصية عند الإنسان.(الضامن،2003: 85)

وبطريقة سلسة وبواسطة تحليل نفسه استطاع أن يتعمق في فهم طرق التحليل النفسي. وقد اشتهر بأدائه والمعلومات التي قدمها وبعد ذلك اتبعه الكثير من الفلاسفة وعلماء النفس أمثال ألفرد أدلر وكارل يونغ هذا بالإضافة إلى جوزيف بريرور والذي اشترك مع فرويد في معالجة الهستيريا.(صالح،1985: 168)

وتعد هذه النظرية من أقدم النظريات التي حاولت تفسير طبيعة الإنسان والعصاب والأمراض النفسية والشخصية الإنسانية ككل، إنطلق صاحب هذه النظرية من مقولتين هما الجنس والعدوان واعتبرهما الأسباب المسؤولة عن عدم التكيف و الاضطرابات الإنسانية، وفرويد يرى بأن الإنسان عدواني وشهواني، بعكس روجرز الذي يعتبره خير، ولقد ركزت نظريته على أثر اللاشعور في حياة الإنسان، وأن العلاج الفرويدي يركز على تحويل الأفكار والعواطف اللاشعورية إلى شعورية لكي يعيها ويعدلها، كما ركزت على أثر الغرائز في السلوك الإنساني خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الإنسان (خبرات الطفولة)، واعتبرتها النظرية أنها المقرر الأكبر في تطور حياته المستقبلية.(عبد الهادي والعزة،1999: 44-45)

ومن خلال هذه اللمحة التاريخية عن حياة العالم سيجموند فرويد نجد أنها قسمت إلى عدد من المراحل، وهذا ما جاء فيه العالم تومسن حيث حاول أن يقسم حياة فرويد ونشاطه العلمي إلى أربع مراحل هي:

المرحلة الأولى: (1895-1900)

مرحلة التأسيس والتعاون مع العالم بروير والتي ظهرت فيها بداية نظرياته عن الدوافع اللاشعورية، الكبت والقلق والأمراض العصبية واستخدامه أسلوب التنفيس الانفعالي والتنويم المغناطيسي، وهذه الأساليب اعتبرت أساس التحليل النفسي وهي في نظر تومسون من أهم المراحل في حياته.

المرحلة الثانية: (1900-1910)

وهو تطور نظرية الجنس التي كانت بمفهومه من خلال فكرة الأمراض العصبية الناتجة عن الصدمة الجنسية إلى مفهوم التطور الجنسي لنظرية الغرائز والليبيدو.

المرحلة الثالثة: (1910- 1913)

وقد اشتملت على مهاجمة أدلر على نظرية فرويد النسبية.

المرحلة الرابعة: (1920-1939)

فقد تمثلت في التركيز على وسائل وطرق المعالجة وتقييمها، كما ركزت على القضايا الاجتماعية والثقافية في المجتمع.(الزيود،1998: 20-21)

مفاهيم نظرية التحليل النفسي:

بناء الشخصية:

يفترض "فرويد Freud " (1856 – 1939) مؤسس هذه النظرية: أن الجهاز النفسي يتكون من الهو والانا والانا الأعلى.

الهو (Id):

هو النظام الأصلي في الشخصية، وهو المصدر الرئيسي للطاقة النفسية ومقر لغرائز الإنسان، وينقصه التنظيم، وهو أعمى بمعنى أنه يتصرف دون بصيرة، وهو كثير الطلبات والإلحاح على تلبيتها، ولا يستطيع تحمل الإجهاد، ووظيفته الأساسية أنه يخفف من حدة التوتر ويعمل على أعادة العضوية إلى حالة التوازن وهو محكوم بمبدأ اللذة، الذي بدوره يهدف إلى تخفيف التوتر. ويطلق على مبدأ تخفيف التوتر مبدأ اللذة، وتجنب الألم، والهو غير منطقي، وكل ما يسعى هو إشباع الحاجات الغريزية والحصول على اللذة. فهو لا يفكر وإنما يرغب ويتمنى ويفعل بطريقة لا شعورية أو بعبارة أخرى خارج عن الوعي.(الضامن،2003: 92)

الأنا (Ego)

فهو مركز الشعور والإدراك الحسي الخارجي والداخلي والعمليات العقلية، والمشرف على الحركة والإدارة والمتكفل بالدفاع عن الشخصية وتوافقها، وحل الصراع بين مطالب الهو وبين مطالب الأنا الأعلى، ويرى فرويد أن الجهاز النفسي لا بد أن يكون متوازيا حتى تسير الحياة سيرا سويا، ولذلك يحاول الأنا حل الصراع بين الهو والانا الأعلى، فإذا نجح كان سويا وإذا أخفق، ظهرت أعراض العصاب. (الزبادي والخطيب، 2001: 65)

الأنا الأعلى(Super Ego):

فهو مستودع المثاليات والأخلاقيات والضمير والمعايير الاجتماعية والقيم الدينية، ويعتبر بمثابة سلطة داخلية أو رقيب نفسي.

مسويات الوعي عند الإنسان:

تعد مساهمة فرويد في الشعور ومستوياته، وكذلك اللاشعور من المفاتيح الرئيسية في فهم السلوك الإنساني ومشكلاته الشخصية، ويتمثل اللاشعور في الأحلام ، والتي هي رموز تمثل الحاجات اللاشعورية والرغبات والصراعات، بالإضافة أنه يتمثل في فلتات اللسان، والتداعي الحر والعمليات الإسقاطية، وبالنسبة إلى فرويد فإن الشعور يشكل جزءاً بسيطاً من العقل، بينما اللاشعور يشكل القسم الأكبر منه، ففيه-أي اللاشعور-تتشكل الخبرات والذكريات، والأشياء المكبوتة، وكذلك الحاجات والدوافع غير المشبعة.(الضامن،2003: 93)

وقد أشار فرويد إلى أن مستويات الوعي الإنساني: الشعور، وما قبل الشعور، واللاشعور تؤثر على نمو الشخصية على النمو الآتي:

1- **الشعور** (**Consciousness**) : وهو منطقة الوعي الكامل والاتصال بالعالم الخارجي وهو الجزء السطحي في الجهاز النفسي ولا يشترط أن تكون مدركا لجميع المنبهات حولك، كأن تدرس مثلاً فلا تركز في الأحداث المحيطة حولك.

2- **اللاشعور** (**.Uncon**): وهو يحوي ما هو كامن ، ويصعب استرجاعه، ويكون اللاشعور معظم الجهاز النفسي، فالفرد لا يعلم بالنشاط العقلي داخل هذا الجزء، كما لا يستطيع استحضاره إلى الشعور بل إن الفرد يقاوم ذلك. (أبو عيطة، 1997: 165)

واللاشعور هو جزء من العقل وهو شيء مبهم يتخطى حدود الوعي(الشعور)، وينشأ كجزء بسبب الكبت ذلك الذي يؤلم جداً استرجاعه في الشعور.(ليس كل شيء موجود في اللاشعور يكون

مكبوت، لكن الكبت يعتبر من الحيل الدفاعية الأولية ضد الفوضى).ميز فرويد الكبت عن التسامي والذي يعرف أنه تغيير مجرى الأهداف التي لا تجد مخرجاً مقبولاً.واللاشعور أيضاً يحتوي ما سماه فرويد قوانين التحول وهذه القوانين هي المبادئ التي تحكم عملية الكبت والتسامي، عموماً نستطيع القول أن اللاشعور يخدم الوظيفة النظرية التي تشكل العلاقة بين خبرة الطفولة وسلوك البالغ الواضح.(Quigley،1998: 2)

3- **ما قبل الشعور** (**Precon.**): وهو محتوى كامن ليس في الشعور ولكن يسهل استدعاؤه إلى الشعور، مثل استدعاء الذكريات. (أبو عيطة، 1997: 166)

ومن هنا فإن الهدف من العلاج النفسي هو جعل الدوافع اللاشعورية شعورية، إذن نفهم من ذلك أن دور اللاوعي (اللاشعور) يعد رئيسياً في فهم حقيقة النموذج التحليلي للسلوك الإنساني، وأن دور اللاشعور بالرغم من أنه خارج منطقة الوعي إلا أنه يلعب دوراً كبيراً في السلوك الإنساني.(الضامن،2003: 93)

طريقة العلاج في نظرية التحليل النفسي

في بداية المعالجة وفق نظرية التحليل النفسي يقوم المرشد بتوضيح الطريقة العامة والأهداف والأغراض من نظرية التحليل النفسي، ومن ثم يقوم المرشد بإعلام المسترشد بأن سلوكه ونظرته العامة للحياة ربما يعتمدان على حقائق عاطفية لم يعرفها من قبل، وإن هذه الحقائق العاطفية يجب أن ينظر فيها منذ زمن بعيد، حتى يتأكد المرشد من وضوح لاشعوره أو فيما إذا عولجت بطريقة صحيحة منذ البداية.(صالح،1985: 178)

كما يركز العلاج التحليلي على زيادة الوعي لدى الفرد، وعلى زيادة إستبصاره بنفسه، وإن التقدم الذي يحصل لدى المسترشد ابتداءً من حديثه، ومروراً بعملية التفريغ، إلى الاستبصار خلال العمليات اللاشعورية باتجاه فهمه وإعادة تعلمه ووعيه لما يحصل، ويمكن أن يؤدي إلى تغيير في الشخصية.(الضامن،2003: 102)

ومن الطرق التي يستخدمها التحليليون:

1- التداعي الحر: Free Association

حيث يترك للمسترشد الحرية في تقديم جميع المعلومات التي يستطيع معرفتها عن حياته أو حالته الصحية السابقة مثل الجروح والرضوض والصدمات التي حدثت له في حياته، بغض النظر عن رأيه في أهميتها أو علاقتها بالنسبة للموضوع.(صالح،1985: 178)

حيث يطلب المرشد من المسترشد أن يقول كل ما يجول في ذهنه بغض النظر عن طبيعة هذه الأفكار، سواء كانت منطقية، غبية، مؤلمة، أو ليست ذات علاقة(بمعنى إعطائه المجال ليتحدث ما يشاء)، ولإعطاء المسترشد الجو المناسب ليقول ما يريد فإن المرشد يطلب إليه أن يضطجع على أريكة، بينما هو يكون واقفاً خلفه حتى يعطيه الحرية للكلام والتعبير. وتعد هذه الطريقة من الطرق البسيطة التي تعمل على فتح الأبواب إلى اللاشعور، حيث التخيلات والرغبات والصراعات المكبوتة، وهنا يكون دور المرشد هو التعرف على الأشياء المكبوتة في اللاشعور، كما يتفهم المرشد عملية الربط للأحداث التي يقوم بها المسترشد.(الضامن،2003: 103)

2- التفسير: Interpretation

ومعنى ذلك أن المرشد يحاول أن يفسر أو يوضح المعارضة أو المقاومة التي يظهرها المسترشد، مع السعي إلى تحقيقها، حتى يمكن أن يتواصل التداعي الحر وجمع المعلومات واستمرارها وفهمها.(صالح،1985: 178)

وتكون وظيفة التفسير هي في مساعدة المسترشد من استخراج معلومات من اللاشعور والتسريع في كشفها، وتتضمن عملية التفسير معرفة وترجمة ما يقوله المسترشد، ويفترض في التفسير أن يبدأ بالأشياء التي تبرز على السطح ثم بعد ذلك ينتقل التفسير بالعمق للأشياء الأكثر صعوبة والتي يتحرج الفرد في الكشف عنها. والقاعدة هي أن يتم التفسير عندما تصبح المعلومات قريبة من الوعي وأن يكون التفسير في الوقت المناسب.(الضامن،2003: 103)

3- تحليل الأحلام: Dream Analysis

تعتبر الأحلام مهمة في نظرية التحليل النفسي لأنها يمكن أن تعطي المعنى الصحيح وتدل على فهم اللاشعور من خلال التحليل، وذلك حين يتحدث المسترشد عن أحلامه التي ربما تكون خبرات حدثت له في الماضي.(صالح،1985: 178)

4- تحليل المقاومة: Analysis Of Resistance

يواجه المرشد أحياناً مقاومة من قبل المسترشد، وهذا بالطبع يعيق تقدم العلاج، والمقاومة تعني معارضة المسترشد إحضار ما هو في اللاشعور من مكبوتات إلى حيز الشعور، ويرى فرويد أنها تأتي من شعور الفرد بالخوف إذا أفصح عن مشاعره ودوافعه المكبوتة، لذا فإن المقاومة تمنع التهديد من أن يصل إلى شعور الفرد أو وعيه.(الضامن،2003: 104)

5- تحليل عمليات التحويل: Analysis Of Transference

وهو إعادة الشيء الذي حدث بالماضي مع أناس آخرين، خاصة ما يتصل بعلاقة الآباء بالأبناء في مرحلة الطفولة، فالشيء المهم في نظرية التحليل النفسي هو استعادة هذه المعلومات من الماضي، لأنها كانت خبرة سيئة، فإدراك هذه العلاقة من الماضي وجعل حوادثها تلازم المسترشد تمكن من توفير المعلومات للمرشد، وعندها يقوم المرشد بتجميع هذه المعلومات وذلك بمساعدة المسترشد من أجل فهم أعمق للمشكلة.(صالح،1985: 178-179)

كما أن دعاة التحليل النفسي يرون إتباع ما يلي في معالجة المسترشدين الذين يحتاجون للعلاج أو الإرشاد.

إقامة علاقة إيجابية بين المرشد والمسترشد يسودها التفاعل. وتسمح بالتفريغ الانفعالي للمواد المكبوتة سواء كانت خبرات أو دوافع أو صراعات أو حوادث معينة.

ويرون أن التداعي الحر أو الترابط الطليق وسيلة هامة للكشف عن المواد المكبوتة في اللاشعور،على أن يلاحظ المرشد فلتات اللسان وزلات القلم. وتفسير ما يسرده العميل. كما يرون أن الاستيضاح في النقاط الغامضة بأسلوب منطقي يساعد المريض على تذكر الخبرات المكبوتة وبواسطة هذه الأساليب تتطهر النفس في المواد الذهنية وتحل الصراعات، ويعود التوازن للنفس. وعندها يمكن للمرشد أن يغرس الثقة بالنفس.

وقد طرأت تعديلات على طريقة العلاج من قبل المعالجين المحدثين، حيث دخل مفهوم العلاج التدعيمي الذي يركز على التعامل مع الجزء السليم في الشخصية وينميه ويدعمه وتعزيز دفاعات العميل السوية. (الداهري، 2000: 100-101).

المساهمات الإيجابية التي قدمتها النظرية:

ما تمتاز به هذه النظرية أنها اهتمت بعلاج أسباب المشكلات والاضطرابات، وتناول الجوانب اللاشعورية والشعورية، وتحرير المنتفع في من دوافعه المكبوتة، كما اهتمت بأثر الوسط الاجتماعي والثقافي للفرد في نموه وسلوكه (الزبادي والخطيب، 2001: 68)

أوضحت هذه النظرية أن الإنسان في كثير من الأحيان مثار في سلوكه وأفكاره وعواطفه بدوافع لم يعرفها أو لم يعترف بها.

تعتبر هذه أول نظرية معقولة في الشخصية وهي أول نظرية بأساليب فنية وفعالة.

التركيز على مرحلة الطفولة يشجع على البحث في هذا الميدان، خاصة توضيح المؤثرات المبكرة التي أثرت في تطوير شخصية الإنسان.

تعتبر أو نظرية قامت على السلبيات والاستفادة منها في جمع المعلومات.(صالح،1985: 179-180)

نقد نظرية التحليل النفسي:

لقد تعرضت نظرية فرويد لعدد من انتقادات من قبل علما النفس، وحتى من أقرب الناس له وهي ابنته آنا فرويد، وكذلك بع تلاميذ فرويد، الذين سموا فيما بعد بالفرويديين الجدد ومن هذه الانتقادات:

1. تركيز فرويد على الميول الجنسية حيث لوحظ من نظريته أن الغريزة الجنسية هي الأساس لأكثر العمليات العقلية عند الفرد.
2. لقد أكد فرويد على أن الحياة النفسية للطفل تقوم على وجود الميول الجنسية المنظمة في نفسه وجسمه مع أن الدراسات البيولوجية تنفي ذلك.(الزيود،1998: 42-43)
3. لقد اهتمت بالسنوات الأولى من حياة الطفل.
4. اهتمت بالمرضى دون الأسوياء والعاديين، وأن النظرية برمتها موجهة لفهم وتفسير المرض النفسي، ويعود هذا إلى لبناتها الأولى في عيادة "فرويد".
5. أن أصحاب النظرية مختلفون فيما بينهم في تفسيرات حول أسباب المرض النفسي.(الداهري، 2000: 101-102).
6. أنها عملية شاقة وطويلة ومكلفة في الوقت والجهد والمال (الزبادي والخطيب، 2001: 68).

7. لقد نظر إلى الإنسان على أساس أنه حيوان غريزي في حاجاته ومتطلباته ومن هنا فقد نظر إليه على أنه شرير وقبيح.
8. المعالجة تعتمد اعتماداً كلياً على الأسباب فقط.(صالح،1985: 179)

تعقيب عام على النظرية:

إن نظرية التحليل النفسي هي من أقدم النظريات في علم النفس، ومن الأمور الإيجابية الـتي قدمتها أنها قد وضعت أسساً للعديد من المبادئ النفسية مثل الشعور واللاشعور والكبت كما أشـار الزبادي والخطيب، كما اهتمت بمرحلة الطفولة باعتبارها الأساس في بناء شخصية الإنسان وقسمت هذه المرحلة إلى مراحل متعددة، ولكن على الجانب الآخر وهو السلبي أو المنتقد في هذه النظرية أنهـا ركزت على الميول والغرائز الجنسية كمتحكم أساسي في سلوك الفرد، بالإضافة إلى أن هذه النظريـة ركزت على المرضى دون الأسوياء كما ذكر الداهري، أضف إلى ذلك أن عملية العلاج بالتحليـل النفسي هي طويلة الأمد ومكلفة وشاقة. إذاً نظرية التحليل النفسي لها إيجابيات ولها سلبيات ولكنها كخطوة أولى تعد من النظرية الجيدة والمؤسسة في علم النفس ولهذا قام ضمن هذه النظرية ما يعـرف بالفرويديين الجدد الذين يعملون على تطوير هذه النظرية ضمن مدرسة التحليل النفسي.

2- النظرية السلوكية:

مقدمة:

جاءت النظرية السلوكية كرد فعل لنظرية التحليل النفسي، ويعود ذلك إلى العام 1950م، وأوائل عام 1960م. وقد اختلفت عن سابقتها من النظريات الأخرى من حيث أنها اعتمدت على تطبيق المبادئ الأساسية للإشراط الكلاسيكي، والتعلم الإجرائي في معالجتها للمشكلات السلوكية، وتاريخياً فإن العلاج السلوكي بدأ في الولايات المتحدة، وإفريقيا الجنوبية، وبريطانيا عام 1950. وبالرغم من معارضة أصحاب المدرسة التحليلية لهذا النهج إلا أنه استمر وما زال حياً، وكان التركيز على أن الإشراط السلوكي أكثر فاعلية من العلاج التحليلي التقليدي.(الضامن،2003: 139)

يطلق عليها اسم نظرية المثير والاستجابة، أو نظرية التعلم، والاهتمام الرئيسي للنظرية السلوكية هو السلوك كيف يتعلم؟ وكيف يتغير؟(الزبادي والخطيب،2001: 53) يسلم أصحاب النظرية السلوكية بأن سلوك الإنسان متعلم ومكتسب، وأن لدى الفرد دوافع فسيولوجية وهذه الدوافع هي الأصل في السلوك الإنساني، وعن طريق التعلم يكتسب الفرد دوافع جديدة تقوم على أن

الدوافع الفزيولوجية وتسمى بالدوافع الثانوية، وهذه الدوافع هي التي توجه الفرد للوصول إلى أهداف تشبع الحاجات المختلفة، ويتكون لدى الفرد نتيجة الخبرة منبهات أو علامات تستثير لديه الاستجابة التي تحقق الهدف، ويميز هذا الفرد بين هذه المنبهات في ضوء خبراته السابقة. (الداهري، 2000: 106)

ويضيف(عبد الهادي والعزة،1999: 38)، أن هذه النظرية تهتم بدراسة سلوك الإنسان وأسبابه وطرق تعديله أو تغييره إذا كان بحاجة إلى ذلك من خلال برامج تعديل السلوك، والسلوكية تهتم بالسلوك الظاهري وتعديله، ولا تهتم بتعديل السبب العميق والجوهري الذي يقف من ورائه.

وفي عام 1960 طور "ألبرت باندورا" نظريته في التعلم الاجتماعي، والتي شملت الإشراط الكلاسيكي والإجرائي والتعلم بالملاحظة، وركز على الجانب الذهني في العلاج السلوكي. وفي خلال الستينات نما العلاج الذهني، حيث برز في هذا الجانب علماء أمثال "ألبرت أليس" و"أيرون بيك". وفي عام 1970م تطور العلاج السلوكي وأصبح عنصراً فاعلاً ومؤثراً قي علم النفس، والتربية والخدمة الاجتماعية.(الضامن،2003: 139)

التعلم ومحو التعلم وإعادة التعلم:

التعلم هو تغيير السلوك نتيجة للخبرة والممارسة، ومحو التعلم يتم عن طريق الانطفاء، وإعادة التعلم تحدث بعد الانطفاء بتعلم سلوك جديد، وهذه السلسلة في عمليات التعلم تحدث في التربية والإرشاد والعلاج النفسي، وحتى في عملية غسيل المخ، أي محاولة محو ما تعلمه الفرد ثم إعادة تعليمه من جديد.(الزبادي والخطيب، 2001: 55)

دور المرشد في النطرية السلوكية:

لقد نظر السلوكيون إلى الإرشاد على أساس أنه طرق ووسائل تعليمية يحكم على فعاليتها من خلال اختلاف أو تغيير سلوك الفرد نتيجة الإرشاد بحيث يكون التركيز الأساسي على المسترشد وبيئته. ويجب على المرشد أن يكون ماهراً ومتصفاً بالصبر متقبلاً للمسترشد، كما يجب عليه أن يفهم ما يريد المسترشد توضيحه، بالإضافة إلى عدم إتخاذ القرار مسبقاً، ويجب على المرشد السلوكي أيضاً أن يدرك الوقت والحالة المناسبة التي يستعمل فيها المدح والثناء، وإلا فقدت هذه التعزيزات قيمتها، ويجب الابتعاد عن الشك فيما يقوله المسترشد.(صالح،1985: 163-164)

ويستخدم المرشد السلوكي تكتيكات معينة في العلاج منها على سبيل المثال التلخيص، والتوضيح، واستبيانات تحمل أسئلة مفتوحة ومغلقة، **وإن ما يميز المرشد السلوكي عن غيره هو**(الضامن،2003: 144):

يحاول المرشد السلوكي أن يكون منظماً في حصوله على المعلومات، ومعرفة محاور المشكلة ونتائجها.

توضيح مشكلة المسترشد بالحديث مع المسترشد نفسه.

وضع الأهداف بالاشتراك مع المسترشد.

تنفيذ الخطة الموضوعة.

تقييم نجاح الخطة.

متابعة التقييم.

ومن أهم الصفات التي يجب أن يتميز بها المرشد السلوكي(صالح،1985: 163-164):

يجب على المرشد أن يكون ذا رغبة أكيدة في حل مشاكل من هذا النوع.

يجب أن يكون صاحب خبرة وكفاءة في مجال مساعدة الآخرين.

حسن الخلق والتصرف وهذه صفة يجب توفرها عند كل مرشد سلوكي.

نقد النظرية السلوكية:

1- يعد أصحاب هذه النظرية على أن السلوك الظاهر الملاحظ هو موضع الاهتمام.

2- يتغاضى أصحاب النظرية عن الفرد ككل بل يهمهم السلوك اللاسوي الظاهر دون النظر إلى العناصر الذاتية التي تكمن وراء هذا السلوك.(الداهري، 2000: 108)

3- معظم أدلتها العلمية والتجريبية مبنية على البحوث على الحيوان أكثر منها على الإنسان.

4- تركز هذه النظرية على إزالة الأعراض بدلاً من الحل الجذري للسلوك اللاسوي.

(الزبادي والخطيب: 2001: 65)

5- يحتاج المرشد السلوكي أن يستمع للمسترشد بشكل أفضل، ويسمح له بالتعبير واكتشاف مشاعره قبل تنفيذ خطة العلاج.

6- يمكن أن يغير الإرشاد السلوكي سلوك الإنسان، ولكنه لا يغير مشاعره.

7- يهمل المرشدون السلوكيون أهمية العوامل المتعلقة بالعلاقة الإرشادية، وهذا لا يعني أنهم يهملون الجوانب الإنسانية، ولكن من وجهة نظرهم فإن التركيز على العلاقة الإرشادية يجب أن لا يكون كثيراً.

8- لا يركز العلاج السلوكي على الاستبصار ولا يراه ضرورياً.

9- العلاج السلوكي يعالج الأعراض بدلاً من الأسباب.

أما المساهمات الإيجابية التي قدمتها النظرية السلوكية:

- لقد نبه السلوكيون إلى حقيقة أنه إذا رغب في قياس نتائج الإرشاد وجب توضيح وتحديد السلوك المعين لذلك.
- لقد أدخل السلوكيون الإرشاد ضمن العلوم، حيث أشركوا الأبحاث وطبقوا البيانات والمعلومات عملياً في طرق الإرشاد.
- لقد بين السلوكيون كيفية التخلص أو التقليل من أهمية وقيود البيئة.(صالح،1985: 168)

تعقيب عام على النظرية:

يرى الباحث أن النظرية السلوكية قد سلطت الأضواء على نقط جديدة كالعمل على قياس السلوك الإنساني والعمل على إدخال الإرشاد ضمن العلوم وتطبيق الأبحاث والبيانات والمعلومات عملياً ضمن طرق الإرشاد وهذا ما أكده صالح وهو من الإيجابيات ولكن يعارض الباحث ما ذكره صالح أن من إيجابيات النظرية أنها قللت من أهمية البيئة الخارجية لأن الباحث يرى أن البيئة المحيطة بالفرد هي من أهم الأسباب المكونة لشخصية الإنسان والمؤثرة على حياته إيجاباً وسلباً وبالتالي ليس من الجيد أو المحبذ فصل أو تقليل أهمية البيئة المحيطة بالفرد في أثناء العملية الإرشادية، أما الجانب الآخر في هذه النظرية (السلبي) فهو أن هذه النظرية قد ركزت اهتمامها على السلوك السلبي بغض النظر عن الأسباب التي أدت إلى ظهور هذا السلوك أو المشاعر المرافقة له كما انها لا تعطي اهتماماً كافياً للعلاقة الإرشادية وبالتالي فإنها تعالج السلوك السلبي وتهمل المسببات لهذا السلوك بدلاً من الحل الجذري للأسباب التي نتج عنها هذا السلوك وهذا ما أشار إليه الداهري والزبادي والخطيب.

3- نظرية الذات كارل روجرز

مقدمة:

يعتبر كارل روجرز من السيكولوجيين المعاصرين وقد طور نظريته في الذات النفسية التي تؤكد أن لدى الشخص ميل لتحقيق الذات ليحافظ على نفسه ويعمل على تحسينها وهذا الميل داخلي في طبعة الإنسان.(الزيود،1998: 179)

ولد روجرز عام 1902 في ضاحية من ضواحي شيكاغو، كان والده مهندس مدني، وأسرته تربطها علاقات دافئة وحميمة، حصل على درجة علمية في التاريخ عام 1924م ، تحول لدراسة علم النفس الإكلينيكي والتربوي، حيث حصل على شهادة الدكتوراة من جامعة كولومبيا. في عام 1928م وقبل حصوله على رسالة الدكتوراة كان يعالج الجانحين والأطفال الفقراء في روشستر في نيويورك، وف العام 1940م ذهب إلى ولاية أوهايو كأستاذ في الجامعة ومن الفترة 1945-1957 كان يعمل في مركز الإرشاد في شيكاغو، ثم ذهب بعد ذلك إلى جامعة وسكاونسن. ومنذ عام 1968 حتى وفاته بقي في كاليفورنيا كعضو مقيم في مركز الدراسات.(الضامن،2003: 121)

ويضيف (صالح،1985: 180) أن نظرية الذات من بناء كارل روجرز لذلك سميت باسمه، وقد سميت بأسماء مختلفة مثل النظرية اللامباشرة والنظرية الشخصية وهي تركز على العميل نفسه. وقد وجه انتباه كارل روجرز إلى هذه النظرية هو عدم اقتناعه بعلم الطب النفسي وذلك لعدم اعتبار ما يجول في نفس المريض من أفكار وشعور. لهذا ثار روجرز ضد ضيق أفق أصحاب العلاج والطب النفسي، وذلك بتطوير نظريته الخاصة، التي تتركز على القيم الانسانية عند الفرد، حيث أصبح العنصر الإنساني في الإرشاد عنصراً جديداً ومهماً، لقد ركز روجرز فلسفة نظريته هذه على الحرص (care) والفهم (understanding) والحنان بالنسبة للعميل، واعتبر هذه العناصر والحقائق هي الهدف الأساسي في نظريته.

وقد وضح روجرز رأيه في مقالاته التي زادت على المائة مقالة في المجلات والدوريات المهنية، بالإضافة إلى تأليف سبعة كتب من أشهرها معالجة مشاكل الأطفال 1936م، الإرشاد والعلاج النفسي (1942)، العلاج المتمركز حول العميل (1951)، العلاج وتغيير الشخصية(1954)، كيف تصبح شخصاً (1961)، حرية التعليم(1969)، شخص لشخص (1971).

مدخل إلى النظرية:

تعتبر نظرية روجرز (نظرية المتمركز حول العميل) من النظريات المهمة في الإرشاد والعلاج النفسي. ولقد انتشرت وشاع استخدامها وهناك عدة آراء حول انتشار النظرية يمكن إجمالها فيما يلي:

1. أنها تجذب المعالجين المستجدين لسهولتها.
2. تتناسب مع الأسلوب الديمقراطي الأمريكي في إعطاء الحرية للمنتفع.
3. طريقة العلاج في البداية تكون أسرع في إعطاء النتائج عن تغيير الشخصية أكثر من التحليل النفسي.(الزيود،1998: 180)

ويضيف هاربر Harper 1959 سبب انتشار هذه النظرية للأسباب التالية:

- لقد نظر إلى المنتفع وعولج على أساس أنه على قدم المساواة مع المرشد أ كثر من كونه إنساناً عاجزاً صاحب مشكلة.
- إن النظرية الذاتية تعتبر نظرية تفاؤلية لأنها دائماً تحرص على التعبير البناء والمفيد للفرد.
- إن النظرية الذاتية تحرص دائماً على تغيير الشخصية بصورة أسرع من تغيرها في نظرية الطب العقلي.
- التقدير الجيد الذي تملكه هذه النظرية وممثليها وذلك لكثرة الأبحاث التي أجريت في نطاقها.
- طريقة استعمالها تعتبر سهلة إذا ما قورنت بالنظريات الأخرى.(صالح،1985: 181)

دور المرشد في نظرية الذات

إن دور المرشد هو في قدرته على تكوين اتجاهات نحو المسترشد وليس في التكنيكات التي يصممها كي يحث المسترشد أن يعمل عملاً ما، إن دور المرشد يتمحور في خلق بيئة تمكن المسترشد من النمو، وكذلك بناء علاقة إرشادية جيدة تساعد المسترشد على أن يتكلم بحرية كي يكتشف جوانب معينة في حياته هي الآن مشوشة أو يرفض المرشد أن يتحدث بها. ومن هنا فإن المسترشد يصبح أقل دفاعاً عن ذاته ومنفتح على كل الاحتمالات في داخل نفسه وخارجها، ومن خلال اتجاهات المرشد الايجابية التي تمتاز بالاحترام والاهتمام والتقبل والفهم يصبح باستطاعة المسترشد أن يتخلص من إدراكاته الخاطئة وأن يقلل من دفاعاته عن ذاته وأن يؤدي دوره في الحياة بشكل أفضل.(الضامن،2003: 125-126)

ويضيف (صالح،1985: 184-185)، أن الهدف الأساسي للمرشد في النظرية الذاتية، هو التوفيق بين إدراك المسترشد في خبراته وبين حقيقة هذه الخبرات، بمعنى آخر يجب على المسترشد أن يقبل الحقيقة بمعناها الحقيقي، فالمسترشد من خلال الإرشاد يستطيع أن يصل إلى فهم نفسه بصورة أكثر وأوضح، حيث يبدأ العناية بنفسه والمحافظة عليها.

وفيما يلي توضح ما يمكن أن يتوصل إليه المرشد من التغييرات:

يستطيع المسترشد أن يتقبل نفسه وشعوره بشكل تام وبدون شك.
يصبح كثير الثقة في نفسه ومدبراً لشؤونه الخاصة وبدون تدخل الآخرين.
يصبح مقتنعاً بسلوكه ويبتعد عن تقليد الآخرين بحيث يصبح حبه لنفسه عالياً.
يصبح أكثر مرونة وأكثر تعقلاً في إدراكه وشعوره وسلوكه.
يصبح تفكيره وسلوكه أكثر نضوجاً مما مضى، بحيث يتصف بالاتزان والواقعية.
يستطيع معرفة نفسه أكثر، مما يجعله أكثر قابلية للتخلص أو التغلب على مشاكله الخاصة وبدون تدخل الآخرين.
يتقبل الآخرين بسهولة وينظر إليهم على أساس أنهم أناس مثله.
يستطيع تغيير مبادئه الأساسية والشخصية وبطريقة بناءة ومفيدة.

ويؤكد (الزيود،1998: 198-199) أن مهمة المرشد تنحصر في خلق جو من المودة والتعاطف والتقبل والتوضيح، وعكس مشاعر المسترشد وتجنب التهديد، وتوفير مدى واسع من أنواع السلوك لتوضيح الاتجاهات الأساسية لذلك يقوم المرشد بإتباع مجموعة من المعطيات لتكوين صورة عن المسترشد وذلك كي يدرك المشكلة كما يراها المسترشد.والمرشد لا يقوم بإعطاء وسيلة العلاج ولا يقترح على المسترشد ما يجب فعله لذلك فإن دور المرشد هو فقط حول عالم المسترشد دون الدخول فيه، لذلك يجب أن يكون التعاطف موضوعياً وبدون أي تدخل، كما يعكس مشاعر العميل ومدى فهمه واستيعابه لما يقوله ويشعر به.

كما لا يفترض بالمرشد النفسي أن يفرض حلولاً على المسترشد نابعة من عالم خبرته متجاهلاً خبرات المسترشد واتجاهاته وقيمه وعاداته وتقاليده ومعارفه، وإنما يبصره بطبيعة المشكلات التي يواجهها، ويطرح المرشد والمسترشد حلولاً وبدائل مناسبة لحلها، يختار المسترشد ما يناسبه منها، والمرشد يحاول أن يساعد المسترشد على قبول الصراعات التي يعاني منها على أنها جزء من الذات، ويحاول أن يساعده على تكوين مفهوم إيجابي عن ذاته وأن يطابق بين ذاته المدركة والاجتماعية والمثالية.(عبد الهادي والعزة،1999: 37-38)

العلاقة الإرشادية:

ينطلق روجرز من فلسفة مؤداها أنه إذا أقمنا نوعاً من العلاقة الإرشادية مع المسترشد فإنه يصبح أكثر إنفتاحاً وحرية في اكتشاف ذاته وخبراته، ومن هنا فإنه يؤكد أن التغيير الإيجابي في شخصية المسترشد لا يتم دون وجود هذه العلاقة.(الضامن،2003: 127)

كما تقوم العلاقة الإرشادية بين المرشد والمسترشد من وجهة نظر روجرز على ما يلي:

1- الفهم الموضوعي للمسترشد من خلال وجهة نظره وبالطريقة التي ينظر بها إلى نفسه وإلى العالم.
2- تقبل المسترشد بغض النظر عن السلوك الذي يبديه.
3- قبول المرشد فيما يفعله المسترشد بحيث يجب أن لا يخالف ما يقوله وأن يكون حيادياً.(الزيود،1998: 198)

وهناك في العملية الإرشادية إثنان لديهما إتصال نفسي:

- الأول هو المسترشد، لديه قلق وعدم انسجام.
- الثاني هو المرشد، منسجم مع نفسه، ويعمل على إقامة علاقة إرشادية مع الطرف الأول.
- يتقبل المرشد المسترشد دون شرط أو قيد.
- يتفهم المرشد المسترشد ويحاول معرفة ا يجري بداخله.

ويرى روجرز أن هذه النقاط إذا تم التعامل معها فإن التغيير في شخصية المسترشد سيتحقق، وأن المسترشد عندما يرى أن المرشد يصغى له بشكل جيد فإنه سيصغي هو إلى نفسه أيضاً بشكل أفضل، وعندما يرى المسترشد أن المرشد مهتماً به فإن قيمته حول ذاته تتعزز، وعندما يرى أن المرشد يتعامل معه بواقعية فإنه يصبح واقعياً كذلك. (الضامن،2003: 127)

خصائص الشخص الذي يحقق ذاته:

أن يحقق الفرد ذاته، يعني أن يصل إلى ما ينبغي أن يصل إليه أي أنه يستغل قدراته وإمكاناته بشكل جيد، وقد وضع (ماسلو Maslow) بعض الخصائص للفرد الذي يحقق ذاته منها:

- يدرك الواقع بشكل كبير –واقعي- ويستطيع أن يتقبل الشيء الجيد والسيء والعالي والمنخفض.

- يتقبل نفسه والآخرين، ويرى الحقيقة ما هي ويتحمل مسؤوليتها.
- لا يعمل كي يقول الناس أنه فعل كذا وكذا، وإنما يفعل ما يشعر أنه جيد من وجهة نظره، ولا يحاول أن يؤذي الآخرين.
- يهتم بمشكلات الآخرين والمجتمع، ويحاول جاهداً للمساعدة في حلها.
- يحب أن يعمل بنفسه، ولا يرغب أن يكون الناس دائماً من حوله، ويفضل أن يكون له علاقة مع ناس معدودين.
- يحب الإستقلالية، ولديه القدرة أن يعمل الأشياء بنفسه، ويتخذ قراراته لوحده.
- يعبر عن مرحه ببساطة وبشكل طبيعي فهو حيوي ومرح.
- لديه شعور بأنه لكل الناس ويشعر مع المحيطين به ويحس بمشكلاتهم.
- لديه صداقات كبيرة مع أشخاص معدودين يفضل أن يتعامل معهم.
- ديمقراطي، يعتقد أن الناس متساوون بطبيعتهم، ويرى أن كل فرد لديه جوانب قوة كما لديه جوانب ضعف.
- يفرق بين الغايات والأهداف وبين الخير والشر ولا يخلط هذه الأشياء من أجل الإضرار بنفسه وبالآخرين.
- لديه حس بالمرح، ويحب النكتة ولكن ليس على حساب الآخرين، كما أنه يمتاز بالجدية.
- مبدع، ويستطيع التعبير عن إبداعاته بأشكال مختلفة.
- يمتاز بفردية قوية.
- لديه القناعة بأنه ليس كاملاً، منسجماً مع نفسه، ومثابر.(الضامن:2003: 133-134)

الخدمات التي قدمتها نظرية الذات:

1- لقد استطاعت وضع المسترشد في المركز الأساسي من عملية الإرشاد بدلاً من المرشد، فأصبح المسترشد النقطة الأساسية التي يرتكز عليها الإرشاد بشكل عام.
2- أصبحت العلاقة في الإرشاد المبدأ الأساسي والسبب الرئيسي المساعد على تغيير سلوك المسترشد.
3- الاهتمام باتجاه ورغبة المسترشد أكثر من التركيز على الأساليب والطرق الفنية في الإرشاد.
4- أصبحت هذه النظرية مشجعة لإجراء الأبحاث العلمية في هذا الميدان.

5- الاهتمام بالشعور العاطفي والتركيز على هذه الناحية يعتبر مهماً وأساسياً في الإرشاد حيث أوضحت أن الإرشاد يعتمد وفي الدرجة الأولى على هذه الحقائق.(صالح،1985: 189-190)

ومن الدراسات التي أكدت صحة طريقة روجرز ونظرت إليها بإيجابية:

1- أن النظرية أدت إلى تكيف حسن وتحسين قدرة المسترشد على مواجهة مشكلات الخبرة والحياة اليومية.
2- أنها أدت إلى تغيير عميق في شخصية المرشد باتجاه المسترشد نحو الأفضل.
3- أن طريقة روجرز أدت إلى زيادة ملحوظة في التقدير الإيجابي للمسترشد.
4- يمكن استخدام هذه الطريقة في معالجة الاضطرابات المتوسطة الشدة وكذلك الاضطرابات الشديدة.
5- إن خبرة روجرز هي حصيلة تجمع بين العلاج العيادي والمحاضرات والمختبر كما يعتمد فيها على خبرات كثيرة نتيجة عمله مع الأشخاص المضطربين، كما اعتمد على الثروة الفكرية خلال عمله الأكاديمي.
6- أكدت الدراسات أن طريقة روجرز هي معالجة عميقة التأثير وبعيدة أن تكون سطحية وهي تحتاج إلى تدريب خاص.
7- أن العلاج مبسط وشائع كما أن التدريب للمعالجين بهذه الطريقة يؤدي إلى نمو مشاعر غير معقدة وبذلك توفير جو مناسب.(الزيود،1998: 208)

نقد النظرية:

2- أن النظرية لم تبلور تصوراً كاملاً لطبيعة الإنسان، وذلك لتركيزها الكامل على الذات ومفهوم الذات.
3- يرى روجرز أن الفرد له وحده الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره، ولكنه نسي أن الفرد ليس له الحق في السلوك الخاطئ.
4- يؤكد روجرز أن الفرد يعيش في عالمه الذاتي الخاص، ويكون سلوكه تبعاً لإدراكه الذاتي، أي أنه يركز على أهميته الذاتية ونسي الموضوعية، ويركز على الجوانب الشعورية على حساب الجوانب اللاشعورية.

5- يضع روجرز أهمية قليلة وثانوية للإختبارات والمقاييس كوسيلة لجمع المعلومات للإرشاد النفسي، واكتفى بأن أشار (روجرز 1946) إلى أن الاختبارات والمقاييس يمكن أن تستخدم حين يطلبها المسترشد، وأن المعلومات التي يحصل عليها المرشد فيها يمكن الحصول على أفضل منها عن طريق المقابلة.(الزبادي والخطيب،2000: 46)
6- من النقد الذي وجه إلى النظرية أنها بسيطة جداً.
7- أنها تقتصر على التكنيك المتمثل في الإصغاء وإنعكاس المشاعر.
8- إن المنهج الذي يتبعه روجرز غير فعال ويقود المسترشد إلى عدم توجيه نفسه.
9- إن التأكيد على الخصائص الإنسانية وحدها لدى المرشد لا تكفي فلا بد من وجود تكنيكات متنوعة للمساعدة في حل المشكلة.
10- يجب أن يكون التأكيد على تدريب المهارات الإرشادية بشكل أكبر من التركيز على اتجاهات المرشد.
11- ليس بالضرورة أن يكون صحيحاً أن لدى الأفراد بداخلهم قدرات نمائية وميل نحو تحقيق الذات.
12- ليس جميع المسترشدين لديهم الثقة بقدراتهم الذاتية، وأن بإمكانهم الإجابة على تساؤلاتهم بأنفسهم.(الضامن،2003: 135)

<u>الدراسات التي لم تدعم النظرية أكدت على الآتي:</u>

1- يرى (سيندر Synder) أن جدوى هذه الطريقة في المعالجة ضعيف في حالات الذهان، ومشكلات تقدم العمر، وحالات انخفاض الذكاء واضطراب الكلام.
2- يرى (ثورن Thorne) أن هذا الاتجاه ضيق ومن الممكن أن يؤدي إلى نوع من النمطية في التفكير والمعالجة.
3- إن عكس المشاعر اللفظية والابتسامات التي يقوم بها المرشد للمسترشد تبدو وكأنها تعزيز لسلوك العميل وهذه الطريقة تشجع جوانب من الاستجابات اللفظية والتعبير عن الاتجاهات بينما تستبعد جوانب أخرى.
4- (دولارد وميللر)انتقدوا نظرية روجرز واعتبراها عملية تعلم لأن مفهوم النمو في هذه الحالة لا يشمل النضج الفزيولوجي بل نضج نفسي.
5- إن النظرية تؤكد بشكل قوي على شروط العلاج وهي الإحالة والاعتبار الإيجابي والتعاطف وإذا تغيب أحدهما فإن التغير للشخصية لن يحدث.(الزيود،1998: 209)

تعقيب عام على النظرية:

لا شك أن نظرية الذات كأي نظرية أخرى لها إيجابيات وسلبيات، ومن النقاط الإيجابية التي ركز عليها المؤيديين أن النظرية أعطت المسترشد قيمة عالية باهتمامها بعواطفه واتجاهاته (ذاته) بينما يرى البعض أن السلبيات تكمن في عدم وضع النظرية تصوراً شاملاً لطبيعة الإنسان، بالإضافة إلى تقليل أهمية الاختبارات والمقاييس كوسيلة جمع المعلومات للإرشاد النفسي إلا إذا طلبها المسترشد.

ويرى الباحث مبالغة في إحدى نقاط النقد للنظرية لأنها اعتمدت على الإفتراض أو التفسير حيث يقول الزبادي والخطيب أن "روجرز يرى أن الفرد له وحده الحق في تحقيق أهدافه وتقرير مصيره، ولكنه نسي أن الفرد ليس له الحق في السلوك الخاطئ" وهنا وجدنا استنتاجاً من قبل الكاتبين في حين أنه من غير المعقول أن يكون هناك مرشداً يعمل على تعديل سلوك المسترشد أو يعينه في مواجهة مشكلة ما وحلها أن يرضى لهذا المسترشد أن يقوم بما يتنافى مع القوانين والعادات السائدة في ذلك المجتمع وإلا نفيت عنه صفة الإرشاد.

ومن الجدير ذكره وجود تناقض واضح في العديد من النتائج بين فوائد النظرية والدراسات التي تدعمها وبين الناقدين للنظرية والدراسات التي لم تدعمها وهذه قد تدل من وجهة نظر الباحث على وجود عدم موضوعية نوعاً ما بين المدارس النفسية في نقدها لبعضها أو أن كل دراسة قد طبقت لدعم أو نقد النظرية من الممكن أن تكون صحيحة في الزمان والمكان والظروف التي أقيمت بها التجربة وخلصت بالنتائج التي تدعم أو تناقض هذه النظرية.

تعقيب عام على النظريات:

إن النظريات في علم النفس والإرشاد النفسي كثيرة ولكن تجمعها بعض الصفات، فجميعها لها إيجابيات وسلبيات بالإضافة إلى أنها مهما وسعت وشملت فلا بد من وجود ثغرات ونقص فيها لأنها من عند البشر، ولهذا فمهما وجدت نظريات فإنها ستجد لها من ينتقدها من داخلها أو من خارجها، كما يرى الباحث أن الأخذ بنظرية واحدة في الإرشاد بكل ما تحويه للتعامل بها مع جميع المسترشدين على مختلف مشكلاتهم هو من السلبيات أو الأخطاء التي يقع بها المرشد النفسي بل عليه أن يكون ملماً بالأسس العامة للنظريات المختلفة والتعامل من خلال هذه المعرفة من المسترشدين كل بما يتناسب مع مشكلته ومكانها وزمانها. أخيراً وليس آخراً يرى الباحث بضرورة العمل على تنقيح النظريات الغربية بما يتناسب مع البيئة العربية عامة ولكل دولة عربية على حدة خاصة، وذلك لأن الأخذ لنظرية ما وضعت في مجتمع غربي له عاداته وتقاليده الخاصة ضمن مكان وزمان معين دون

تنقيحها وقولبتها بما لا يتعارض مع ديننا الحنيف وعاداتنا وتقاليدنا لهو من أهم أسباب الهدم والفشل في إرشاد المسترشدين.

رابعاً: الشباب الجامعي

مقدمة:

تعتبر فئة الشباب من أهم العناصر التي تكون المجتمع، والتي لا بد من أن تحظى بأهمية خاصة، فالشباب هم المصدر الأساسي لنهضة الأمة، ومعقد آمالها والدرع الواقي الذي يعتمد عليه في الدفاع عن كيانها، وفي تحقيق أهدافها، وشباب الأمة يمكن أن يعتبر مرآة صادقة تعكس واقع الأمة ومدى نهضتها وتقدمها، والأساس الذي يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبلها.(الصاوي وبستان،1999: 41)

الشباب هم عدة الأمة في حاضرها، ومعقد آمالها في مستقبلها، وهم وقودها في حربها وسلمها، وبفلاحهم يكون فلاح الأمة، وبضياعهم يكون ضياعها، لذا كان على الأمة أن تعدّهم إعدادًا حسنًا لحمل مسؤولية الأمة في غدها ومستقبلها.(islamweb).

يشكل الشباب الفلسطيني الغالبية العظمى من المجتمع الفلسطيني، وبالتالي يجب أن يكون لهم دور متعاظم وفاعل في كافة مناحي الحياة.والشباب في فلسطين كأقرانهم في العالم العربي، يعانون من أوضاع ومشكلات مختلفة تحول دون تحقيق طموحاتهم ولعب الدور المأمول منهم، تتمثل باستمرار العنف والحصار الذي يمارسه العدو الصهيوني على الفلسطينيين.وهناك حاجة ملحة إلى دراسة للواقع الاجتماعي للشباب في فلسطين على ضوء هذا الأمر، لاستكشاف الطرق والوسائل من أجل تطويره وتنميته. فالشباب الفلسطيني يتحمل العبء الأكبر في الصراع العربي الإسرائيلي من خلال المواجهة المباشرة مع الصهاينة، حيث تشكلت الفصائل الرئيسية وأطر المقاومة من قيادات شابة حملت منذ صغرها همها الوطني، وأخذت على عاتقها خوض وقيادة معركة التحرير والحرية. وقد لعب الشباب الفلسطيني دورا بارزا في الحركة الوطنية الفلسطينية منذ تأسيسها، فكان الاتحاد العام لطلبة فلسطين أحد أول وأهم المؤسسات الوطنية والنقابية التي تأسست في الخمسينات من القرن الماضي(bab.com)

نشأة وتطور التعليم العالي في فلسطين:-

الجامعة هي واحدة من أبرز المؤسسات الاجتماعية في حمل لواء معركة القيم من خلال دورها في النقد الاجتماعي والأخلاقي. وهي بالتالي مكان إعداد النخب القيادية لحضارة ما بعد التكنولوجيا. ومن هنا تأتي أهمية التفكير بنوعية هذه النخب القيادية والعوامل المؤثرة في أدائها، وذلك من خلال إعادة صياغة صورة الطالب الجامعي المستقبلية

ومع أن الجامعة ليست سوى إحدى حلقات التعليم العالي في الدول المتقدمة، يسبقها شريحة واسعة من المعاهد التقنية، ويتمايز عنها قلة من المدارس العليا الخاصة بإعداد النخب القيادية، إلا أنها في العالم العربي هي الأكثر انتشاراً وشهرة واستقطاباً للطلبة ومكانةً في سلم الوجاهة الاجتماعية، وبدون ذلك التوازن الموجود في الغرب بينها وبين ما عداها. سينصب الحديث بالتالي على الجامعة وحدها في استعراض النشأة والتوسع، والخصائص العامة كمدخل للحديث عن الطالب الجامعي.(مقداد وحلس،sis.gov.ps)

تعود الجذور التاريخية لنظام التعليم العالي الفلسطيني إلى سنوات الأربعينات عندما بدأ عدد كبير نسبياً من الطلبة يلتحقون بمؤسسات التعليم العالي في الخارج حيث لم يكن هنالك أية مؤسسات داخل فلسطين..وقد كان التوجه الرئيسي للطلبة عندئذ هو للجامعات المصرية والأمريكية والبريطانية، وبالطبع فقد كانت تكاليف الدراسة عندئذ مرتفعة نسبياً كما أن إجراء الاتصالات اللازمة للحصول على القبول كانت صعبة وليست في متناول الجميع لذلك فقد اقتصرت الدراسة العليا إلى حد بعيد على أبناء العائلات الميسورة ذات المكانة الاجتماعية والسياسية. (الحولي،2004:www.qou.edu://)

و قبل عام 1967، لم يكن هناك مؤسسات تعليم جامعي في الأراضي الفلسطينية المحتلة، وكل ما كان قائماً كان عبارة عن كليات مجتمع تدعى في ذلك الوقت بدور المعلمين، برز منها دور المعلمين التابعة لوكالة الغوث الدولية (أونروا) وبعض الكليات التي أنشأتها الحكومة الأردنية، إضافة إلى بعض الكليات الخاصة مثل كلية بيرزيت وكلية النجاح في نابلس والكلية العربية في القدس(مقداد وحلس،www.sis.gov.ps)

الجامعات :-

تعد الجامعات الفلسطينية أهم مؤسسات التعليم العالي الفلسطيني، سواء من حيث توفر البنى التحتية، الموازنات السنوية، الكفاءات العلمية، والتخصصات العلمية المتوفرة فيها، وقد وصل عـــدد الجامعات الفلسطينية في العام 2005، (11) جامعـــة، منـــها (8) جامعـــات في الـــضفة الغربيـــة وهي:(الخليل /عامة ، بيرزيت/عامة، بيت لحم/ عامـــة، النجـــاح الوطنيـــة/عامـــة، بوليتكنيـــك فلسطين/عامة، القدس/عامة، القدس المفتوحة/حكومية والعربية الأمريكية/خاصة) و(3) جامعات في قطاع غزة ، وهي: (الجامعة الإسلامية/عامة ، الأقصى/حكومية والأزهر/ عامة)، وتعـــود البـــدايات الأولى لتأسيس أول جامعة فلسطينية إلى العام 1971، الذي شهد ميلاد جامعة الخليل، تلاه في العام 1972 تأسيس جامعة بيرزيت، و تبقى جامعة الأقصى في غزة والتي تأسست في العام 2000 أحدث هذه الجامعات، ويتوفر في هذه الجامعات أكثر من 18 تخصصا علميا رئيسا وهي: الآداب، التربية، الشريعة، أصول الدين، تجارة واقتصاد، الزراعة، المهن الطبية، الطب، العلوم و التكنولوجيا، الهندسة، الصيدلة، الحقوق، إدارة الفنادق، دراسات عليا، دبلوم تأهيل تربوي، التنمية الاجتماعية والأســـرية، تعليم مستمر وأخرى، ودراسات خاصة، وعليه يمكن القول بأن الجامعات الفلسطينية قد بـــدأت في السنوات الأخيرة بتوفير كل التخصصات العلمية والأدبية التي يحتاجها المجتمع الفلـــسطيني في هـــذه المرحلة من حياته. ويوصي تقرير خطة التنمية متوسطة المدى 2005-2007 والصادر عن الـــسلطة الوطنية الفلسطينية لتحسين نوعية التعليم العالي تجميد إضافة برامج جامعية عالية وبـــرامج جامعيـــة جديدة بهدف التركيز على البرامج الموجودة. والإبقاء على هذا التجميد في البرامج حتى القيام بتطوير المكتبات ومرافق جامعية أخرى. بالإضافة إلى وضع هيكلية رواتب مناسبة ونظام التوظيف والترقيـــة مـــن أجـــل النـــهوض بـــإجراءات تـــساعد علـــى جـــذب الأكـــاديميين المـــؤهلين. (أبوريدة،2004:www.pnic.gov.ps)

وفي الوقت الحاضر يتكون قطاع التعليم العالي الفلسطيني من 38 مؤسسة تعليمية/تدريبية ما بعد الثانوية تمنح شهادات تتراوح من الدبلوم المتوسط حتى الدكتوراة. وتشمل هذه المؤسسات 11 جامعة و5 كليات تقنية و 22 كلية مجتمع منها 5 تمنح درجة البكالوريوس. إن أغلبية هذه الجامعات هي جامعات عامة (غير ربحية)، واثنتان منها حكومية وواحدة خاصة (تهدف للربح). بشكل عـــام، تتبع هذه المؤسسات النمط التقليدي الكلاسيكي في التعليم الجامعي، ما عدا جامعة واحدة تتبع نظام التعليم المفتوح. وتقدم هذه المؤسسات الخدمات التعليمية لما يزيد على ثمانين ألف طالب وطالبـــة (وزارة التربية والتعليم العالي،2003:www.aqac.mohe.gov).

كما تتركز غالبية الجامعات الفلسطينية في المدن الفلسطينية الرئيسة وهي غزة، نابلس، بيت لحم، الخليل، رام الله. ولا يراعي هذا التوزيع التوزيع السكاني، حيث توجد على سبيل المثال ثـــلاث جامعات (الأزهر-الإسلامية-الأقصى) في منطقة جغرافية واحدة هي مدينة غزة، بينما لا توجد أيـــة جامعة في المنطقة الجنوبية من محافظات غزة على الرغم من كثافتها السكانية المرتفعة. خلال انتفاضـــة الأقصى ونظراً لظروف الإغلاقات والحواجز افتتحت فروع للعديد من الجامعات في أماكن متفرقـــة من قطاع غزة، مثل الجامعة الإسلامية وجامعة القدس المفتوحة التي أقامت فروع في المناطق الجنوبيـــة لخدمة الطلبة غير القادرين على الوصول إلى مدينة غزة. بالإضافة لذلك تعذر التحاق أعداد كبيرة من محافظات غزة بالجامعات في الضفة الغربية بسبب منع التجوال و الإغلاقات المستمرة من قبل قـــوات الاحتلال، وكان مـــن الـــصعب علـــى طلبـــة الـــضفة الغربيـــة الالتحـــاق بجامعـــاتهم بـــشكل منتظم.(السوسي،www.oppc.pna.net:2002)

هذا ويحتل التعليم العالي الفلسطيني مكانة متميزة في البنية الحضارية للمجتمع الفلسطيني، فقد اكتسب الفلسطينيون ومنذ عشرات السنين سمعة عالية من حيث إقبالهم على التعليم العـــالي، حيـــث كان لهم دوماً تواجد قوي في غالبية الجامعات المرموقة في العالم. كما أن خريجي الجامعات والمعاهـــد العليا من الفلسطينيين اكتسبوا سمعة متميزة في أسواق العمل في الكثير من البلدان العربية والأجنبيـــة والمؤسسات الدولية (الحولي،www.qou.edu:2004://)

الشباب الفلسطيني:-

تعتبر فئة الشباب من أهم العناصر التي تكون المجتمع والتي لابد وأن تحظى بأهمية خاصة، فالشباب هم المصدر الأساسي لنهضة الأمة، ومعقد آمالها والدرع الواقي الذي يعتمد عليه في الدفاع عن كيانها، وفي تحقيق أهدافها، وشباب الأمة يمكن أن يعتبر مرآة صادقة تعكس واقع تلك الأمة ومدى نهضتها وتقدمها، والأساس الذي يعتمد عليه في التنبؤ بمستقبلها.(الصاوي والبستان،1999: 41)

وإذا كان الشباب هم أمل المجتمعات في توجيه مساراتها وتوجيه مستقبلها وقيادة تقدمها، فهم في نفس الوقت ضحية لتغير القيم الاجتماعية في هذه المجتمعات، والشباب في الوطن العربي يعانون من أزمات وإشكاليات حادة بحكم عوامل يرتبط بعضها بطبيعة التحولات والمستجدات والتحديات العالمية، وأخرى ترتبط بواقع المجتمع العربي ووضعية الشباب فيه.(هيبة،2005: 781)

والشباب الفلسطيني هو الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها المجتمع الفلسطيني، فقد أورد مركز الإحصاء الفلسطيني أنه قدر عدد الأفراد 15سنة فأكثر في نهاية العام 2005 في الأراضي الفلسطينية بحوالي2,070,763، ويمثلون ما نسبته 54% من مجموع السكان بواقع 55.8% في الضفة الغربية و50.9% في قطاع غزة. كما يصل عدد الذكور 15سنة فأكثر 1,043,498 و الإناث 1,027,265.(مركز الإحصاء الفلسطيني،2006: 39)

ومن الجدير ذكره أن الشباب الفلسطيني دون باقي مجتمعات الدول العربية يواجه تحديات كبيرة وخطيرة، فقد واجه الشباب الفلسطيني الاحتلال الإسرائيلي أكثر من قرن، وقد قدم الشباب الفلسطيني أمثلة رائعة في مواجهة الإحتلال وكافة التحديات التي رافقته واستطاع تطوير نفسه وأساليب مقاومة هذا الاحتلال، بالإضافة أنها كانت القائدة للإنتفاضات والمقاومة في وجه الإحتلال الإسرائيلي، ونظراً لأهمية هذه الفئة ومدى فاعليتها في تطوير المجتمع الفلسطيني على كافة الأصعدة لبناء المجتمع السليم والوصول إلى الأهداف المنشودة للشعب الفلسطيني، كان لا بد لنا أن نتطرق إلى دراسة الأساليب المثلى في مساعدة هذه الفئة الطلابية في مواجهة التحديات على كافة الأصعدة.

ويضيف(الصاوي والبستان،1999: 41)، أن رعاية الشباب والتعرف على مشكلاتهم، والعمل على حلها تعتبر في مصلحة الفرد الشاب والمجتمع والأمة التي ينتمي إليها. لذلك فإن توجيه وإرشاد الشباب ضرورة فردية تهيىء للشباب فرصة الكشف عن استعداداته وإمكاناته وطاقاته وقدراته الجسمية والروحية والانفعالية والاجتماعية، والعمل لتنميتها.

الطالب الجامعي الفلسطيني:

هو الفئة المثقفة في الشعب الفلسطيني، ووفقاً لتقرير التربية والتعليم العالي 2005/2004 حول عدد الطلبة المنتسبين للجامعات والكليات الفلسطينية، فقد بلغ عدد الطلبة المسجلين لنيل شهادة البكالوريوس في الجامعات الفلسطينية 75486 طالبا منهم 35777 ذكور و 39709 إناث، وعدد الطلبة المسجلين في الدراسات العليا3943 طالبا. وعدد الطلبة المسجلين لنيل شهادة البكالوريوس في جامعة القدس المفتوحة 46453 طالبا منهم 22398 ذكور و 24055 إناث.

إن طلاب الجامعة هم صفوة المجتمع، وخيرة شبابه، وقادته في تحقيــق آمالــه وطموحاتــه المستقبلية، وسواعده وعقوله لبناء مستقبله و تفعيل أدواره ومسؤولياته في عالم ســريع مــتغير، وإذا كانت الدول المتقدمة قد سبقت في الاهتمام باستثمار طاقات شبابها من خلال التربية والتعليم، فــإن القيم والمبادئ الأخلاقية هي جوهر التربية والتعليم، والغاية المثلى التي يطمح كل فرد بالوصول إليها. وتنمية القيم والمبادئ الأخلاقية وترسيخها مسؤولية مشتركة بين جميع الراشدين والمؤسسات التربوية .بما فيه الجامعة التي تعتبر مؤسسة تربوية قيادية لها أدوارها القيادية في غرس القيم الخلقية لطلابها مــن خلال ما تضمنه من مناهج وأنشطة وأعضاء هيئة تدريس تمثل قيماً ونماذج يحتذي بها الطلاب داخل الحرم الجامعي وخارجه.(هيبة،2005: 819)

وإن الشباب الجامعي حدث لهم تغير كبير في اتجاهاتهم وقيمهم الثقافية، نتيجة لمــا أحدثتــه العولمة من متغيرات في الفكر العالمي، حيث برزت مسألة جديدة تمثلت في تحول الثقافة إلى اقتــصاد، أي تحويل الثقافة إلى سلعة للإستهلاك من خلال الصور والإعلام والنماذج السلوكية، وكل ذلك له تأثير بالغ على الهوية الثقافية لدى الشباب.(عبد الصمد،2005: 89)

إن الأهم في العولمة أنها تحمل في طياتها من ترويج لأنماط معينة في العلاقات الأســرية والاجتماعيــة والجنسية السائدة في الغرب التي لا يمكن منعها من الوصول إلى الأفراد وخاصة الشباب عن طريــق الأقمار الصناعية والانترنت.(2005: 81)

لقد أصبح الشباب في فترة المراهقة أكثر عرضة من أي وقت مضى في تاريخ البشرية لمشاعر الصراع النفسي، والاضطرابات النفسية، والأعراض المرضية والسيكوسوماتية الخطيرة، نظراً للتغيرات التكنولوجية الحديثة، ومعطيات عصر المعلومات، و أطروحات العولمة الثقافية، حتى أن طلاب الجامعة أصبح لديهم انبهار بالقيم الثقافية الوافدة، وذكر أن العولمة لها تأثير سلبي على الثقافة العربية، حيــث تؤدي إلى تخريب القيم، كما تؤثر سلباً على المعتقدات الدينية، وأن هناك ميل قوي للشباب المراهقين لتقليد الموضة الغربية.(عبد الصمد،2005: 89)

إرشاد الطلاب الجامعيين:-

وبما أن مرحلة الشباب مرحلة انتقال بين الطفولة والرجولة أو الرشد، وتتميــز بخــصائص نفسية أو انفعالية خاصة قد تسودها بعض المعاناة، أو الإحباطات أو الضغوط الاجتماعية نظراً لما قد يتعرض له الشباب من مشكلات في الأسرة أو المدرسة أو المجتمع، وهي مرحلة النضج الجنسي، وهي مرحلة الاختيار المهني، لذلك كانت من اخطر المراحل التي يمر بها الإنسان، والتي هو فيها بحاجة ماسة إلى خدمات الإرشاد المختلفة، وعليه فإن عملية الإرشاد عملية تساعد على توجيه النمــو النفــسي والتربوي والمهني والاجتماعي، ومساعدتهم في حل مشكلاتهم اليومية، وتتركــز خــدمات إرشــاد الشباب في الجوانب التالية: رعاية النمو، توفير العناية والرعاية الــصحية للــشباب، رعايــة النمــو الأكاديمي للشباب ومساعدتهم في رسم خططهم التربوية ورعاية النمو المهني وتقديم المعلومات المناسبة عن المهنة ومجالات التدرب المختلفة.. . (الصاوي والبستان،1999: 52)

ويلعب الإرشاد الأكاديمي دوراً مهماً في أداء الطلبة في الجامعــات الفلــسطينية المختلفــة. فالإرشاد الأكاديمي يوفر على الطالب جهد الاختيار بين المساقات المختلفة، كما يبين للطالب حقوقه وواجباته وتسلسل وترابط المساقات المختلفة التي يعتمد بعضها على البعض الآخر مما يهيئ للطالــب الجو المناسب للتحصيل العلمي. ويلاحظ أن معظم الطلبة في الجامعات الفلسطينية المختلفة أشاد بدور الإرشاد الأكاديمي ودوره في أداء الطلبة. ونجد أن ما نسبته (75%) من الطلبة بينوا أهمية وضــرورة هذا الإرشاد وأن له أثر إيجابي واضح.(مقداد وحلس، sis.gov.ps.)

ونظراً لأهمية هذه المرحلة العمرية، والتي تعتبر منعطفاً خطيراً في حياة الإنسان، كانت هناك الكثير من الدراسات العربية والمحلية حول واقع الشباب بشكل عام والجامعي بشكل خاص، وواقــع جامعاتنا العربية والمحلية وقد أفضت بعض هذه الدراسات إلى توصيات للحفاظ على الهوية العربية من المدخلات الخارجية الغربية والعمل على تعزيز القيم العربية والإسلامية الأصيلة، ومن هذه الدراسات: دراسة عبد الصمد2005، هيبة2005، الحولي2004، مقداد وحلس.

خامساً: الإدراك Perception

المقدمة:

حث الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم على الدرس والمعرفة، وفهم نواميس الكون وكشف أسراره، وأبان للإنسان كيفية ذلك وطريقته والتعمق فيه وتتبعه، فيقول تعالى: { ولا تقف ما ليس لك به علم إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا } (الإسراء: آية 36)

وعليه ينبغي على الإنسان تفهم آيات الله بالتعمق، ويستجلي معانيها بالتدقيق ويرى في ملكوته من آثار قدرته وحكمته، ويدرك ما يتحكم في الظواهر المحيطة به من تناسق في الخلق وإحكام في التدبير. و لم يتم هذا الفهم والإستجلاء والرؤى إلا عن طريق الإدراك، حيث أشار سبحانه وتعالى إلى قيمة الإدراك للإنسان، فقد قال سبحانه وتعالى: { وما أدراك ما يوم الفصل } (المرسلات: آية 14) (موسى، 1999: 63)

حتى يبين القرآن، أن اتصال الإنسان بنعم الله سبحانه، ووعيه بهذا الاتصال، هو المجال الحقيقي للتوسع في تلقي الخير، والعمل به، فقد فسر القرآن القول في هذه العلاقة بين الإنسان وبين نعم الخالق تعالى. فإذا ازداد الإنسان وعياً وإدراكا سليما، ازداد إيمانه وإذا تخلخل إدراكه لسبب ما نقص إيمانه. فذلك هو تعادل الإنسان. (الجسماني، 1998: 15)

إذاً إن عملية الإدراك هي عملية معقدة في حياة الإنسان، ذلك لأن الإدراك يعتمد على عدة عوامل ومقاييس تختلف باختلاف الأشخاص، فالإدراك مرتبط بالحواس الخمس التي تعتبر وسائل إدخال المعلومات للدماغ الذي يقوم بدوره على تفسيرها ومقارنتها مع ما هو موجود في خزينته من خبرات سابقة وأحداث مر بها الشخص في حياته، كما أن العمر وأسلوب التفكير والبيئة الاجتماعية التي نشأ بها الفرد تلعب دوراً في كيفية رؤيته للأحداث ومدى أهميتها له.

وإن البحث في ماهية الإدراك يقودنا إلى دراسة كاملة مستفيضة حول السلوك والعلاقات التي تشد النشاط الإدراكي نفسه بتفاعلات نفسية تحدد السلوك من حيث شخصية الفرد وحاجاته النفسية، وميوله العقلانية، وتجسد تطور معارفه وأفكاره.

ومن الواضح أن السلوك الإنساني يلعب دوراً أساسياً في تحديد معالم الإدراك، ويؤثر عليه تأثيراً يرشدنا إلى ضرورة إعادة التعمق في كثير من الأمور المرتبطة كلياً بعلم النفس.(غالب،1991: 5)

والإدراك والفكر والعقل هو بمعنى واحد، وهي الخاصية التي أودعها الله بالإنسان، وهي ناتجة عن خاصية الربط الموجودة في دماغ الإنسان، وهي الحكم على الواقع، وهي نقل الإحساس بـــالواقع إلى الدماغ مع وجود معلومات سابقة تفسر هذا الواقع.(عبد الله،1985: 34)

ومما لاشك فيه بأن الإدراك هو عبارة عن المعرفة الناتجة عن مؤثرات خارجية مباشرة بفعـــل الأشياء الموجودة حولنا وإنزالها في المكان المخصص لها، وحركاتها ومميزاتها، كاللون والوزن والشكل والحجم.(غالب،1991: 7)

مفهوم الإدراك:

إن مفهوم الإدراك هو أحد المفاهيم الذي تناوله علم النفس بالدراسة والتفصيل، لما له مـــن أهمية كبيرة في كثير من الجوانب التي تتعلق بحياة الإنسان كعملية التعلم، والأمراض النفسية، والعقلية والعلاقات الاجتماعية وغيرها.

الإدراك:

من الناحية اللغوية: يعني عمليا الاستيعاب أو الفهم عبر وسائل الحس المختلفة.

من الناحية السيكولوجية: فهو عبارة عن وعي واحد موحد يتم لدى الفرد للمثيرات المختلفة عبر العلميات الحسية.

فالإدراك:

عملية عقلية – معرفية – تنظيمية يستطيع بها الفرد معرفة الأشياء في هويتها الملائمة، كأن تكون أشجارا أو أناساً أو مباني، أو آلات وغير ذلك. وعادة يتم الإدراك عن طريق الإحساس، حيث أنه أبسط العمليات النفسية، وقد خلق الله سبحانه وتعالى عدداً من الحواس للإنسان، حيث تعتبر بمثابة النوافذ التي يطل منها الفرد على العالم الخارجي، ولها أهميتها في عمليات الإدراك والتعلم. ومن ثم إذا كانت الحواس تلعب دوراً رئيسياً في عمليات الإدراك، فإنه بجانب هذه الحواس توجد أعضاء أخرى خلقها الله في جسم الإنسان تساعد على الإدراك مثل القلب والعقل. (موسى، 1999: 64-65)،

كما يحدث الإدراك بعد حدوث الإحساس، وهذه العلاقة بين الإثنين هي علاقة طرديـــة أي في اتجاه واحد، وهذا يعني أن الـــشرط الأساســـي لحـــدوث الإدراك هـــو حـــدوث الإحـــساس أولاً.(رشيد،2001: 27)

ويرى (غالب،1991: 11)، إن الإدراك بمفهومه السلوكي النفسي ليس سوى المعرفة الـــتي نحصل عليها بفعل مؤثر خارجي مباشر مبني على مدى أحاسيسنا وانفعالاتها بواسطة الأشياء الموجودة

حولنا، وإنزالها المكان اللائق بها، وحركاتها وخصائصها، كاللون، الوزن، الشكل، الحجم وما إلى ذلك.

ويعرف الإدراك على أنه عملية تنظيم وتفسير المعطيات الحسية التي تصلنا لزيادة وعينا بما يحيط بنا وبذواتنا، فالإدراك يشمل التفسير وهذا لا يتضمنه الإحساس.(حزام،2000: 10)

ويعرف (أبو حطب،1996: 215) الإدراك: بأنه عملية تفسير للمعلومات التي تقوم الحواس بجمعها وتجهيزها.

مكونات الإدراك:

للإدراك مكونات أربع وهي:

1- الدماغ الصالح:

الدماغ هي المادة الموجودة داخل جمجمة الرأس ويحيط بهذه المادة ثلاثة أغشية، تنفذ من خلالها أعصاب عديدة تتصل بالحواس وبجميع أنحاء الجسم، وأن الألياف العصبية تبلغ حداً من الإنتشار و الطول لا يكاد يصدق، فلقد وجد أن هذه العروق الدموية موزعة في جميع أنحاء الجسم يبلغ طولها ما يقرب مئة ألف ميل، و يهيمن الدماغ على الجسم بواسطة ستة وسبعين عصباً رئيسياً.

2- الواقع:

وهو الواقع الذي تقع عليه الحواس، فقد يكون واقعاً مادياً، كالقمر والكتاب، وقد يكون أثراً للواقع المادي، كصوت الريح ورائحة الوردة، وقد يكون معنوياً يعرف من أثره كالشجاعة، المروءة، الخوف والحنان.

3- الإحساس:

وهو الإحساس بالواقع، فهو ينتقل إلى الدماغ بطريق الحواس الخمس أو بعضها، وهي: حاسة البصر وعضوها العين، حاسة السمع وعضوها الأذن، وحاسة اللمس وعضوها الجلد، وحاسة الذوق وعضوها اللسان، وحاسة الشم وعضوها الأنف.

4- المعلومات السابقة:

المعلومات السابقة جزء مهم من عملية الإدراك (التفكير)، لا يمكن أن يتم بدونها إدراك هذا الواقع، فمن أين جاءت أول معلومات سابقة عن أول واقع إدراكه الإنسان... ، إذاً لا بد من أن تأتي المعلومات السابقة من خارج الإنسان الأول، ومن خارج الواقع، لأن الإحساس بالواقع مهما تكرر يظل إحساساً ما لم توجد معلومات سابقة تحوله إلى فكر.(عبد الله،1985: 34-40)

آلية حصول عملية الإدراك:

لا يحدث الإدراك مطلقاً دون حدوث الإحساس، فبعد حصول الإحساس فإن المادة الحسية للمثير تتحول إلى طاقة كيماوية وإشارة كهربائية ترسل إلى المراكز الخاصة عن تفسير نوع المثير الحسي في الدماغ.(رشيد،2001: 27)

ويضيف (عبد الرحمن،1983: 376)، إن عملية الإدراك تتكون من مرحلتين مترابطتين متتاليتين هما الإحساس ثم التفسير، وبذلك نجد أن مرحلة الإحساس أو عملية الإحساس تبدأ بما يكون في البيئة المحيطة بالفرد من مثيرات ومواقف حيث يؤثر هذا المثير على عضو الإحساس المناسب مثل الأذن في حالة مثير الصوت أو العين في حالة مثير الضوء، وعليه ينتقل الإحساس إلى المنطقة المناظرة في الدماغ حيث تبدأ المرحلة الثانية وهي عملية التفسير أو التعرف على طبيعة المثير وتسميته وبذلك تتم عملية الإدراك عند حدوث المرحلتين تباعاً، وهذه العملية كما وضح تعتمد على الخبرة السابقة للفرد، فالإنسان يمكنه فقط أن يدرك المثيرات التي سبق له أن تعرف عليها أو على ما يشابهها وعلى ذلك فإن الخبرة عند الفرد تنمو وتتكامل نتيجة إدراكه لمثيرات وعناصر جديدة.

إن الإنسان عندما يرى أو يسمع أو يشم أو يذوق أو يلمس واقعاً، ينتقل الإحساس بهذا الواقع إلى الدماغ ماراً بأعصاب الحس لتلك الحاسة التي جاء الإحساس من الواقع عن طريقها، فإن كانت في الدماغ معلومات سابقة، ربط الدماغ هذه المعلومات بالواقع المحسوس لتفسيره، ثم حكم عليه، فلو عرضنا عبارة مكتوبة باللغة الإنجليزية على شخص لديه معلومات سابقة عن تلك اللغة يقع بصره عليها وينتقل هذا الإحساس إلى الدماغ، وعندها تتداعى المعلومات السابقة عن اللغة الإنجليزية لديه، لمعرفة هذا الواقع المفروض فيحاول الشخص قراءتها وفهمها، ولكن إن عرض هذا الواقع وهي العبارة الإنجليزية على شخص آخر ليس لديه أية معلومات سابقة عن هذه اللغة، وأحس هذه العبارة ببصره، لا يستطيع قراءتها ولا فهمها، وذلك لأنه لا يملك المعلومات اللازمة لتفسير هذا الواقع والحكم عليه.(عبد الله،1985: 42)

ويحدث الإدراك الحسي لقدر معين من الطاقة التنبيهية يطلق عليها العلماء العتبات المطلقة والعتبات الفارقة، فالعتبة المطلقة: هي أدنى قدر من الطاقة اللازمة لتنبيه عضو حسي معين لدى الفرد، فمثلاً نجد أن العين لا تستطيع رؤية الموجات الضوئية القصيرة جداً مثل أشعة إكس و الأشعة فوق بنفسجية، كذلك لا تستطيع الأذن سماع الموجات الصوتية عالية أو منخفضة التردد، أما العتبة الفارقة فإنها تعني أدنى قدر ممكن من الطاقة التنبيهية اللازمة للتمييز بين منبهين.(أحمد وبدر،2001: 17-18)

إذاً إن عملية الإدراك معقدة تعتمد على كل من النظام الحسي والدماغ، فالنظـــام الحـــسي يكتشف المعلومات ويحولها (أو ينقلها) إلى نبضات عصبية ويجهز بعضها ويرسل معظمها إلى الـــدماغ عن طريق الأنسجة العصبية. ويلعب الدماغ الدور الرئيسي في تجهيز المعلومات الحسية وعلى ذلـــك يعتمد الإدراك على أربعة عمليات هي: الإكتشاف، التحويل (تحويل الطاقة مـــن شـــكل لآخـــر)، الإرسال وتجهيز المعلومات.(حزام،2000: 17)

سادساً: الـــذكـــــاء

المقدمة:

الصحة النفسية هي الحركة السليمة للحياة،"والمرض" هو ارتباك تلك الحركة.. وإن الصحة النفسية هي القاعدة، بينما المرض هو الشذوذ عن هذه القاعدة. كذلك (الذكاء) هو التوجه الـــسليم في الحياة، والجهل خروج عن هذا التوجه.. (مهدي:16)

وللذكاء أهمية بالغة في مجالات الحياة المختلفة، في مجال التعليم بالمدرسة، وفي مجال التـــدريب بالمصنع وله أهمية في المواقف الاجتماعية والحياتية على اختلافها، ولا شك أن قضية وضـــع الرجـــل المناسب في المكان المناسب تتطلب التعرف على إمكانيات الفرد العقلية، كما تقتضي التعرف علـــى متطلبات العمل ومقتضياته من هذه الإمكانيات، وتحقيق هذا المبدأ يضمن كفاية الفرد ويسهم في بناء الدولة العصرية.(جابر،1980:3)

ويـــضيف (مهـــدي:161) أن الإنـــسان يولـــد مجهـــزاً بكـــل وســـائل دوام الـــصحة واستمرارها...ويولد أيضاً ومعه وسائل التعلم والتطور التي تجعله ذكياً في سلوكه واختياراته... لهـــذا ندرس "المرض" –هذه الحالة السلبية الطارئة– لكي نتعرف على طريق الوقاية منه... وندرس "الجهل" –هذه الحالة السلبية الطارئة كذلك– لكي نتعرف على أسلوب الوقاية منه. ولكننا لن نبقـــى ننظـــر على الجانب السلبي فقط وننسى ما هو إيجابي وإنما يجب أن ندرس الأذكياء لأنهم يـــبرزون الجانـــب الإيجابي ويمثلون الحركة السليمة في الحياة، ولأنهم في الحياة التي يطغى عليها (الكفاح والتنافس مـــن اجل الأفضلية والبقاء)، وهم الذين يتمكنون من تحقيق الأهـــداف، ويـــستطيعون إتقـــان العمـــل، وبإمكانهم التمييز بين المهم والأهم.

نشأة وتطور مفهوم الذكاء:

ظهرت كلمة ذكاء على يد الفيلسوف الروماني(شيشرون) وهي كلمة لاتينية "Intelligentia" وبالإنجليزية والفرنسية " Intelligence" وتعني لغوياً الذهن "Intellect" والفهم "Understanding" والحكمة "Sagacity"، وترجمت للعربية بلفظ ذكاء.(عبد الكافي،1995: 20)كما أن مفهوم الذكاء أقدم في نشأته الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية، فقد نشأ في إطار الفلسفة القديمة، ثم اهتمت بدراسته العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية، واستقر أخيراً في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من مظاهر السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي، وما زالت آثار هذا الماضي الطويل تضفي طابعها الخاص على بعض المعاني الشائعة لمفهوم الذكاء.(السيد،1994: 173)

أ- تطور المفهوم الفلسفي للذكاء:

تعتمد الدراسات الفلسفية في بحثها للعقل البشري على ملاحظة الفرد لنفسه وهو يفكر أو يتخيل أو يقوم بأي نشاط عقلي، ثم عليه أن يسجل نتائج هذه الملاحظات التأملية وهو هادئ في مكانه لا يبرحه، ولذا تسمى هذه الطريقة بالتأمل الباطني.

1- المظاهر الرئيسية للنشاط العقلي:

أدت التأملات الباطنية الفلسفية بأفلاطون إلى تقسيم قوى العقل ونشاطه إلى ثلاثة مظاهر رئيسية تتلخص في الإدراك الذي يؤكد الناحية المعرفية لهذا النشاط، والانفعال الذي يؤكد الفعل أو الرغبة في الفعل والأداء. والذكاء بهذا المعنى هو محصلة المظهر الإدراكي لذلك النشاط العقلي. ويختلف أرسطو عن أفلاطون في تقسيمه لقوى العقل إلى مظهرين أساسيين، الأول عقلي معرفي والثاني انفعالي مزاجي خلقي دينامي حركي، وهكذا نرى أفلاطون في تقسيمه لقوى العقل يؤكد الناحية الإدراكية المعرفية وكذلك أرسطو في تقسيمه الثنائي يؤكد على هذه الناحية.

2- المظهر الإدراكي للذكاء:

أكدت الفلسفة اليونانية المظهر الإدراكي للنشاط العقلي ولكن لم يتجاوز إلى مداه العام ليصل به إلى مفهوم الذكاء، وقد قدر للفيلسوف الروماني (سيسرو) الذي عاش قبل الميلاد في الفترة التي تمتد من

سنة 106ق.م. إلى سنة 43ق.م.، أن يلخص هذا النشاط الإدراكي المعرفي في كلمة ذكـاء. ولعل هذه التسمية هي أقدم ما عرف عن نشأة هذا المفهوم كاصطلاح فلسفي أو علمي.

وهكذا فطن الإنسان لأهم المظاهر الرئيسية للعقل، وصاغ لها لفظاً محدداً، قبل أن يفطن إلى الوسائل والطرق الصحيحة لقياس هذا المظهر وتحليله تحليلاً علمياً. وهكذا ينتهي هذا الطور الفلسفي في مباحث الذكاء بتأكيد أهمية الناحية الإدراكية وتوضيح وظيفتها الرئيسية في الحياة العقلية المعرفية، وبصياغة مصطلح الذكاء ليدل على هذه القوة الموجهة والرشيدة التي ترسم لنا المسالك والدروب.

ب ـ تطور المفهوم البيولوجي للذكاء:

تأثر المفهوم البيولوجي بنظرية النشوء والارتقاء، وأكد بذلك أهمية الذكاء في نجاح تكيف النوع الفرد للبيئة، وبما أن مطالب الفرد تتسع وتتشعب وتتعدد تبعاً لنموه، إذن فمطالب الراشد أكثر من مطالب الطفل الصغير، وهكذا تتجمع مظاهر القوى العقلية الإدراكية في ناحية عامة في الطفولة ثم تتشعب إلى مواهبها المتباينة في المراهقة والرشد، وبذلك نرى أهمية التنظيم الهرمي للذكاء في نجاح عملية التكيف. وقد اعتمد (هربرت سبنسر Herbert Spencer) على هذه الفكرة في توضيحه لهذا المفهوم، وأقر التقسيم الثنائي الفلسفي للحياة العقلية، ثم زاد عليه تقسيماً ثنائياً جديداً للنواحي الإدراكية المعرفية تتلخص في التحليل والتكامل. وقد يعاب على هذه الدراسات بتأثرها البالغ بالمناهج الرئيسية لعلوم الحياة والفلسفة، وتعميمها السريع دون أدلة تجريبية وإحصائية دقيقة.

واعتمد (بينيه) أيضاً في بعض أبحاثه على تلك المفاهيم البيولوجية وزاد عليها تقسيمه الثنائي للذكاء أي القوة التكيفية، وقد سار (هولستد W.C.Halestead) بهذا الاتجاه إلى غايته المرجوة، فدرس أهم العوامل العقلية التي تتأثر بتكوين الفص الجبهي الدماغي، ورغم أن هناك ذكاءاً بيولوجياً يعتمد تلك العوامل، لكن نتائجه لم تؤيد هذه الفكرة بشكل واضح قوي لأنها أقرب إلى النواحي المزاجية العاطفية منها إلى النواحي الإدراكية المعرفية.

ج– تطور المفهوم الفسيولوجي العصبي للذكاء:

لقد أدت أبحاث (هيجلنجز وشرنجتون Sherington) إلى إرشاد المعالم الأولى للمفهوم الفسيولوجي العصبي للذكاء، وأكدت التنظيم الهرمي للجهاز العصبي بصفة عامة، وللقشرة المخية بصفة خاصة، وأثر هذا التنظيم على السلوك العقلي المعرفي الذي يتجه من العام إلى الخاص، ومن الوحدة إلى التعدد.وقد استطرد هؤلاء العلماء في دراساتهم العصبية، فذهبوا إلى أن الضعف العقلي يرتبط ارتباطاً قوياً بضعف الخلايا المخية العصبية، ويدل أيضاً على ضعف الخلايا العضلية والعظمية والجلدية وبقية الخلايا الأخرى. وقد تأثر (ثورندايك E.L.Thorndike) بهذه الفكرة في نظريته الإرتباطية التي تقوم على افتراض وجود وصلات عصبية بين خلايا الجهاز العصبي المركزي بحيث

تؤلف منها مسالك تحدد أنماط السلوك وبذلك تكثر هذه الوصلات عند العباقرة، وتقل جـــداً عنـــد ضعاف العقول، ولكن هذه الفروض لم تجاوز نطاقها الذي ذهب إليه (ثورنـــدايك). ولم تؤيـــدها الأبحاث العلمية الحديثة، وقد دلت تجارب (لاشلي K.S. Lashly) على أهمية الخلايـــا المخيـــة في النشاط الذكائي، وأكدهما بعد ذلك أبحاث (هب D.O.Hebb) التي أجراها على الفـــص الجبـــهي الدماغي للإنسان، وخاصة أن بتر بعض أجزاء هذا الفص لا يؤثر على مستوى الـــذكاء، وإن كـــان يؤثر في بعض نواحيه على النشاط الذكائي، وبذلك يستقر المفهوم الفسيولوجي للذكاء في وضـــعه الأخير على تأكيد أهمية التكامل الهرمي لوظائف الجهاز العصبي المركزي وخاصة القشرة المخية.

د- تطور المفهوم الاجتماعي للذكاء:

يؤكد هذا المفهوم على أثر الذكاء في التفاعل، الكفاح والنجاح الاجتماعي، وذلك لأن الفرد لا يحيا في فراغ، وإنما يعيش في مجتمع يؤثر فيه ويتأثر به، وقد فطن (ثورندايك E.L.Thorndike) إلى هذه الفكرة في تقسيمه الثلاثي للذكاء الذي يتلخص في:

* الذكاء الاجتماعي: كما يبدو في القدرة على فهم الناس والتفاعل معهم.
* الذكاء الميكانيكي: كما يبدو في المهارات العملية اليدوية.
* الذكاء المعنوي: كما يبدو في القدرة على فهم واستخدام الرموز والمعاني المجردة.

لكنه لم يبرهن على صحة هذا التقسيم برهاناً تجريبياً إحصائياً، ومهما يكن أمر هذا التقسيم فقد أكد أهمية الذكاء الاجتماعي وقد تأثر (دول) بهذه الفكرة، وذلك عندما أنشأ اختباراً لقياس الكفاح الاجتماعي وأطلق عليه اسم اختبار الذكاء الاجتماعي، وتمكن بعد ذلك من إثبات صدق اختباره في قياسه للذكاء لأن معامل ارتباط هذا الاختبار باختبار بينيه كان مرتفعاً، لكنه استطرد بعـــد ذلـــك ليبرهن على أن تلك الصفة التي يقيسها اختباره صفة وراثية تنتقل عبر الأجيال من الآباء إلى الأبنـــاء، وذلك بالرغم من أنه لم يبرهن برهاناً صحيحاً دقيقاً على تلك النتيجة الأخيرة، وهكذا ينتهي بنا هذا المفهوم إلى تأكيد الصفة الاجتماعية للذكاء.

هـ - تطور المفهوم الإجرائي للذكاء:

يدل هذا المفهوم على الخطوات التجريبية التي تؤدي إلى قياسه وتحديد مظاهره، وبذلك يتلخص هذا المفهوم في وصف الملاحظات والتجارب المتصلة بعملية قياس الذكاء، ووصف عمليات تـــسجيل النتائج وتحويلها على معايير ونسب عقلية تصلح للحكم على الأفراد، وبذلك يؤكد هـــذا المفهـــوم الوسيلة التجريبية تأكيداً كبيراً من شأنه أن يهمل بعد ذلك كل النواحي الأخرى التي لا تتفـــق مـــع منهجه وأسلوبه، والعلم يتخذ الطريقة التجريبية وسيلة لتجميع حقائقه ثم هو بعد ذلك يمضي ليصنف تلك الحقائق في تنظيم واضح ليسفر بلك عن قوانينها الرئيسية ونظرياتها الجوهرية، هذا وقد تتعـــدد

المفاهيم الإجرائية لنفس الظاهرة إذا اختلفت وسائل التجريب من مرة لأخرى. ويتنافى هذا التعدد مع الإيجاز الذي نهدف إليه في نماذجنا العلمية. وبذلك يتلخص للذكاء في أن الذكاء هو الصفة التي يقسها اختبار الذكاء، والمفهوم بصورته تلك، يعجز عن تحقيق صدق المقياس لاعتماده المباشر على اختبار يدعي صاحبه أنه يقيس الذكاء في إطار الخطوات التجريبية التي يقوم بها. هذا ويجب أن ننسب هذا المفهوم الإجرائي إلى مفهوم إجرائي آخر لنحقق بذلك صدق الاختبار، أو ما يسمى المفهوم الإجرائي النسبي، وقد فطن (ثورندايك E.L.Thorndike) إلى هذه الفكرة بتعريفه للذكاء بأنه:(ما تقيسه اختبارات التكملة والحساب واللغة وفهم التعليمات أو C A V D). ويقترب (ثيرستون L.L. Thurstone) من هذا المفهوم بنظريته التي تعتمد في تحليلها على محصلة القدرات التي تقوم في جوهرها على الاختبارات التي تقيس تلك القدرات.

و- تطور المفهوم النفسي للذكاء:

تنتهي بنا المفاهيم السابقة الفلسفية، البيولوجية، الإجرائية إلى تحديد المعالم الرئيسية للمفهوم النفسي للذكاء، وإلى تحديد مظاهره الوصفية كما تناولتها تلك الدراسات المختلفة. ولذا يقر علم النفس الحديث التقسيم الثنائي للنشاط العقلي، ويقر التنظيم الهرمي المعرفي، عملية التكيف والأهمية التجريبية للتعريف الإجرائي، ويضيف إلى تلك المفاهيم المتعدد تأكيد أهمية الذكاء في:

1- **التعلم والذكاء** :حيث أكد علماء النفس بعض هذه المفاهيم المختلفة للذكاء في المساجلة العلمية التي دارت بينهم في سنة 1921م ونشرتها تباعاً مجلة علم النفس التربوي. وقد أحصى (أوجدن Ogden) أهم هذه التعريفات وصنفها إلى أنواعها الرئيسية فوجد أغلبها يؤكد عملية التعلم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

2- **التفكير والذكاء** : بين (هرنج J.P. Herring) بعد دراسة شاملة للتعريفات المختلفة، أن بعض مفاهيم الذكاء تؤكد عملية التفكير وما تنطوي عليه من استدلال استقرائي واستنباطي.

3- **الخلق والذكاء**: يرى (تومسون G. Thomson) أن الذكاء يرتبط بالأخلاق ارتباطاً "موجباً" و أن أعلى الصفات الخلقية إرتباطاً بالذكاء هي ضبط النفس والقدرة على الاحتمال.ويرى (كاتل Cattel) أن الذكاء يرتبط إرتباطاً "موجباً" بالضمير والقيم الخلقية.

4- **الأبعاد النفسية للذكاء**: حاول (ستودارد G.D. Stodard) أن يجمع أهم مميزات الذكاء في مفهوم عام متعدد الأبعاد والمظاهر، وذلك عندما ذهب إلى أن الذكاء:

"نشاط عقلي عام يتميز بالصعوبة، التعقيد، التجريد،الاقتصاد، التكيف الهادف، القيمة الاجتماعية، الابتكار، تركيز الطاقة ومقاومة الاندفاع العاطفي.

تعريف الذكاء:

للذكاء تعريفات عديدة تطورت مع تطور مفهوم الذكاء كما أوضحنا في نشأة هذا المفهوم كما وارتبط هذا المفهوم بعدة جوانب كالتفكير والتعلم والأخلاق والتكيف...، ولهذا نجد أن هناك من العلماء من قسم تعريفات الذكاء إلى أنواع ومنهم من قسمها بحسب مصدر التعريف سواء كان فلسفياً، بيولوجياً، اجتماعياً أو نفسياً، ومنهم من قسمها بحسب العمليات العقلية كالتفكير والتعلم، وسنستعرض فيما يلي أهم هذه التعريفات.

يذكر(جابر،1980: 40-41) أن فريمان قسم الذكاء إلى أربعة أنواع:

النوع الأول: يهتم بتكيف الفرد أو توافقه مع البيئة الكلية التي تحيط به أو بعض جوانبها.
النوع الثاني: هو "القدرة على التعلم" وبهذا يكون الذكاء مرهوناً بمدى قابلية التعلم لدى الفرد.
النوع الثالث: هو "القدرة على التفكير المجرد" وهذا التعريف قدمه (لويس تيرمان).
النوع الرابع: وهو الأكثر اتساعاً مما سبقه ويعبر عنه تعريف (ويسكلر) للذكاء "بأنه القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي والتعامل المجدي مع البيئة".

العوامل المؤثرة في الذكاء:-

المقدمة:

يتشابه الأفراد في المظهر الخارجي إلا في حالات نادرة يكون التفاوت فيهـا كـبيراً، فهـم يتشابهون في البنية الخارجية ، وفي أعضاء الجسم، ويمكن التنبؤ بأنماط السلوك العام للفرد في أنها تمثـل رد الفعل عنده والاستجابات التي يبديها إزاء أي مؤثر داخلياً كان أم خارجياً، كما أنها تعكس مـا عندهم من طباع وعادات مقبولة في مجتمعهم وما اكتسبوه من تربيتهم وثقافتهم المشتركة. غـير أن هؤلاء يختلفون في مدى نضجهم، ومبلغ نموهم، حتى ولو كانوا توأمين. (عدس، 1997: 93)

كما أن الأفراد يحملون صفات وراثية انتقلت لهم عبر الأجيال، فأثرت في سلوكهم وتوجـه حياتهم، ووجهتها العامة التي سارت عليها منذ نشأة الحياة على هذا الكوكب، ثم ينقلونها إلى الأجيال القادمة، وهكذا تؤدي الوراثة دورها في توجيه حياة الفرد، وفي المحافظة على حياة النوع.

ولكن هذا الكائن الحي لا يعيش في فراغ، إنه يولد وينمو ويموت في بيئـة محـددة المعـالم والآثار، فهو إذن خاضع في تطوره للمؤثرات البيئية المختلفة التي تواجهه في كل لحظة من لحظـات حياته. والوراثة لا تنفرد وحدها بتوجيه حياة الفرد، والبيئة لا تستقل في تأثيرها عن الوراثة، والحيـاة ليست مزيجاً مركباً من التأثيرات الوراثية والبيئية المختلفة، ولكنها نتيجة التفاعل القائم بـين هـذه المحددات الرئيسية.(السيد،1994: 39)

يضيف (جابر،1980: 18) أن كل صفة من صفات الفرد جسمية كانت أم عقلية، معرفية أو انفعالية، تعتمد على هذين العاملين: الوراثة والبيئة معاً. والمشكلة التي شغلت الباحثين وما تـزال تشغلهم هي تحديد القدر الذي تسهم به العوامل الوراثية والعوامل البيئية في نمو الفرد.

والعلاقة القائمة بين الآثار المختلفة للوراثة والبيئة علاقات متعددة، معقدة ومـتغيرة، ولـذا كانت طريقة دراستها شاقة وعسيرة، فالذين يورثون أبناءهم صفات عقلية ممتازة، يهيئون لهم أيـضاً بيئة مناسبة لنموهم، ذلك لأن البيئة المناسبة ترتبط في إحدى نواحيها بالذكاء المرتفع، وذلك لارتباط مستوى النجاح في الحياة بمستوى الذكاء، وارتباط المستوى الاقتصادي الاجتماعي بمستوى النجاح، فالتأثير بهذا المعنى تأثير متبادل،فالذكاء المرتفع يهيئ للفرد حياة ناجحة ، والبيئة الصالحة تهيئ للـذكاء حوافزه المناسبة لنموه، وتود الدورة من جديد فتؤثر الوراثة بالبيئة وتتأثر بها.(السيد،1994: 39-40)

يمثل اتجاه سائد في أوساط علم النفس، بأن الذكاء هو"قدرة فطرية ومكتسبة في آن واحـد، فالصفة الفطرية هي الصفة الثابتة نسبياً التي لا تستطيع عوامل البيئة العادية أن تغيرها إلا في حـدود ضيقة، في حين أن الصفة المكتسبة هي الصفة المرنة التي تستطيع عوامل البيئة أن تغيرهـا كـثيراً أو

تمحوها. وبصيغة أخرى: "الذكاء طاقة فطرية تولد مع المرء، ولكن هذه الطاقة لن تـــصل إلى تحقيـــق كل إمكانياتها ولا تتفتح التفتح الكافي إلا بالتربية والعناية والثقافة" كما تؤكد وجهة النظر هذه: "أن مكونات الشخصية تتأثر بعاملي البيئة والوراثة معاً، ولكن بدرجات متفاوتة، ومن أهـــم الـــصفات الوراثية البيئية: لون البشرة، الذكاء والقدرات، سمات الشخصية).(عبد الكافي،1995: 22)

الوراثة:

تبدأ حياة الفرد باتحاد خلية من كل من الأبوين، الحيوان المنوي للذكر وبويـــضة الأنثـــى، وتحتوي هذه البويضة المخصبة على الآلف من الجزيئات الدقيقة جداً والتي تسمى المورثات وهي التي تنقل إلى الطفل الصفات الوراثية من الأب والأم والأجداد الذين سبقوهم.(جابر،1980: 18)

وتجتمع هذه المورثات في خيوط متوازية، أحدها يحمل السلالة الوراثية للأب، والآخر يحمل السلالة الوراثية للأم، وتسمى هذه الخيوط بالصبغيات وتحتوي البويضة المخـــصبة البـــشرية علـــى 24زوجاً من الصبغيات.(السيد،1994: 41)

وكل طفل يرث نصف ما لأبويه من مورثات (جينات) كما أن أطفال الأســـرة الواحـــدة يختلفون فيما بينهم من حيث الإتحادات المختلفة بين الجينات التي يتوارثونها عن الأب والأم، بحيـــث يمكن في نهاية الأمر أن توجد بين الأخوة هذه الفروق الفردية التي نلاحظها.(جابر،1980: 19)

وبالرغم من أننا لا نستطيع أن نعرف المورثات التي تحدد مستوى الذكاء، وذلك بفـــرض أن الذكاء صفة وراثية، فإننا نستطيع أن ندرس أثر الوراثة في الذكاء وذلك عن طريق حـــساب مـــدى التشابه والاختلاف القائم بين التوائم المتناظرة التي تمثل ظاهرة فريدة في نوعها، لأنها تدل على الأثـــر الظاهر للوراثة في حالة التشابه، والأثر الظاهر للبيئة في حالة الاختلاف. والفرد لا يرث، في الأغلـــب والأعم، الوظائف المختلفة لأجهزته الحيوية، ولكنه يرث التكوين، ولذا تؤثر الوراثة تأثيراً مباشراً على التكوين وينحصر تأثيرها على الوظيفة عن طريق تأثيرها على التكوين نفسه.(السيد،1994: 41)

ويضيف (جلال،1985: 81) أنه ينظر للذكاء على أنه قدرة عضوية لها أساس في التكـــوين الجسماني، ويعزى اختلاف الأفراد فيه إلى إختلافهم في التكوين العضوي وبالتالي إلى الإخـــتلاف في الوراثة. ولا يعني هذا أنه لا يتأثر بالبيئة، إذ يتأثر بها. غير أن أصحاب هذه الفكرة يؤكدون العوامـــل الوراثية بقولهم إن الذكاء طاقة عضوية تعزى للتكوين العضوي للفرد.

البيئة:

كل ما ليس وراثياً في حياة الفرج فهو بيئي، لكن هذا التعريف لا يحدد لنا تماماً المفهوم الوظيفي النفسي للبيئة، وإن كان ينير السبيل إلى فهم البيئة. ولذا تعرف البيئة امن الناحية النفسية بأنها: "مجموع المثيرات التي يتعرض لها الفرد طوال حياته كلها، من المهد إلى اللحد، أو بصورة أدق من البويضة المخصبة التي تبدأ منها الحياة إلى نهاية تلك الحياة." (السيد،1994: 42)

والوجود الفيزيقي للأشياء لا يشكل في ذاته بيئة إلا إذا أثرت هذه الأشياء في الفرد، فإذا وجد طفل في العاشرة من عمره في موقف من المواقف ومعه أخ له يصغره بعامين مثلاً فإن البيئة النفسية للأول تختلف عن البيئة النفسية للثاني، فبيئة أحدهما هي الموقف متضمناً أخاً أصغر، وبيئة الثاني هي الموقف متضمناً أخاً أكبر، وهذا يحدث فرقاً سيكولوجياً له وزنه، هذا علاوة على الاختلاف بين الأخوين في الخبرات الماضية التي تجعل إدراكهما للموقف مختلفاً لأن كلاً منهما يحمل إليه خبرات ذاتية.(جابر،1980: 19)

ويضيف (عدس،1997: 99) أن كثيراً من الفروق ترجع في معظمها إلى عوامل وراثية لا يد للإنسان فيها، غير أن للبيئة أثرها كذلك فيما توفره للفرد من فرصة تزيد من خبرته وتجربته وتعمل على تغذية هذه الفروق وإبرازها أو إضعاف هذه الفروق ومحاولة إخفائها ولا شك أن البيئة الغنية التي تزود الفرد بالخبرة والتجربة وتحفزه على استغلال قدراته وطاقاته إنما تعمل على تقوية هذه الفروق، ليكتسب كلٌّ شخصيته المستقلة المتميزة.

ومن الممكن أن تؤثر عوامل البيئة تأثيراً طيباً في أحد الظروف، وقد يكون تأثيرها غير طيب في ظرف آخر، فالموسيقى مثلاً هي من عوامل البيئة المؤثرة،ولكنها لا تؤثر دائماً بالأسلوب نفسه، فهي حسبما يرى "شولتز" تؤثر بصورة إيجابية في ما يخص الأعمال التي لا تحتاج إلى تركيز ذهني، ولكنها نفسها تؤثر سلباً في الأعمال الفكرية التي تتطلب تركيز الحواس. إضافة إلى هذا الاختلاف حسب الظروف، فهناك اختلاف بين الجيلين بالنسبة إلى نوع الموسيقى التي تطرب كل جيل منهما.(مهدي:198)

فالذكاء يقصد به عوامل ناتجة عن التفاعل الاجتماعي، ويتضمن مثل هذا الذكاء معرفة اللغة السائدة في الثقافة والأرقام المستعملة فيها، والمفاهيم المختلفة التي تتعلق بالزمان والمكان والقوانين والواجبات وما إليها. وذكاء الفرد العملي –أو قدرته على مجابهة المشاكل التي يصادفها– تتأثر إلى حد كبير بهذه العوامل الاجتماعية، وتبعاً لذلك يكون الفرد في ثقافة متمدينة أذكى من أي فرد في ثقافة بدائية لتعقد الثقافة المتحضرة عن الثقافة البدائية بصرف النظر عن الاستعداد العضوي الموروث الذي تحدثنا عنه سابقاً. (جلال،1985: 81)

والخلاصة أن الذكاء يتحكم فيه مزيج من العوامل بيئية كانت أم وراثية، فلا نستطيع القول أن العوامل البيئية لوحدها هي التي تتحكم بنسبة الذكاء وكذلك الأمر بالنـــسبة للعوامـــل الوراثيـــة ويؤكد هذا الكلام (جلال،1985: 81) عندما يقول: "لا يوجد مانع من النظر إلى الذكاء علـــى أن الأساس فيه عوامل عضوية موروثة وعوامل اجتماعية مكتسبة من الثقافة التي يعيش فيها الفـــرد، ولا ينفي وجود عمل منها وجود الآخر".

اختبارات الذكاء الجماعية:-

مقدمة:

ينتمي مقياس (ستانفورد-بينيه) و (وكسلر) إلى فئة الاختبارات الفردية للذكاء، وهي أصلح ما تكون للأغراض الإكلينيكية، أما في برامج التقويم النفسي التي تتطلب أعداداً كبيرة من المفحوصين في الميادين التربوية، الصناعية ،الإدارية والعسكرية، تصبح هذه الاختبارات أكثر تكلفـــة في الجهـــد والمال والوقت، ولذلك ظهرت الاختبارات الجماعية لمواجهة مثل هذه الصعوبات وبخاصة في الحرب العالمية الأولى حين أعد الأخصائيون النفسيون العسكريون في الولايات المتحدة اختبار (ألفا) وهـــو اختبار لفظي، واختبار (بيتا) وهو اختبار غير لفظـــي، لأغـــراض الاســـتخدام العـــسكري.(أبـــو حطب،عثمان.(1999: 281)

فعندما بدأت الحرب العالمية الأولى أدرك المشتغلون بعلم النفس أهمية إختبارات الـــذكاء في مقياس المستويات العقلية للمجندين حتى يستبعد ضعيف العقل في الأعمال الحربية التي ترتبط مباشرة بالحياة والموت، وحتى يختار الأذكياء للقيام بالأعمال الخطيرة التي تحتاج إلى مـــستوى مرتفـــع مـــن الذكاء.(السيد،1994: 120)

لقد طبق هذان الاختباران على ما يقرب من مليون وسبعمائة ألف جندي، ويعلق (فريمـــان) على نتائج هذين الاختبارين بقوله بأن الاختبارين لم تتـــوفر فيهمـــا الدقـــة الواجـــب توافرهـــا في الاختبارات. غير أن نتائجهما كانت مجالاً لمقالات وكتب عديدة بعد الحرب، ومنها محاولة تقـــسيم الأجناس والأوطان تبعاً للذكاء وللأقاليم الجغرافية في الولايات المتحـــدة، وكانـــت معظـــم هـــذه الدراسات غير دقيقة وخاطئة، غير أنها فتحت المجال أمـــام الاختبـــارات الجمعيـــة العديـــدة فيمـــا بعد.(جلال،1985: 71)

خصائص الاختبارات الجماعية:

لا تتطلب الاختبارات الجماعية في معظم الحالات فاحصاً مدرباً تدريباً خاصـــاً، كمـــا أن الإجابات فيها تسجل على أوراق منفصلة للإجابة، ولهذا لا يتطلب هذا النوع من العلاقات الإنسانية المباشرة بين فاحص ومفحوص.(أبو حطب،عثمان،1999: 281)

وتتميز الاختبارات الجماعية بأنها تحاول قياس الذكاء كقدرة عامة في عدد كبير من الأفراد، وتشمل محتوياتها أسئلة عن القدرة على تتبع الاتجاهات المختلفة الفهم، معـــاني الكلمـــات، ترتيـــب الجمل، إكمال السلاسل العددية، إيجاد التشابه بين الكلمات، المعلومات العامة، الدخول والخروج في متاهات، إختبارات الموز والأرقام، بيان السخافة في الصور ورؤية أشكال لها ثلاثة أبعـــاد ومـــا إلى ذلك.

وترتب أسئلة الاختبارات تدريجياً نحو الأصعب، وقد يترتب كل نوع واحد مـــع بعـــضه أو يتوزع على كل الاختبار.وتقنن هذه الاختبارات على مجموعات خاصة لتطبيقها على أفراد ممـــاثلين لهم، ومعظم هذه الاختبارات تحدد الوقت الذي يجب أن تستغرقه الإجابة عليها، وبعـــضها لغويـــة وبعضها لا يعتمد على اللغة وتستغل بدلاً منها الرموز، الأشكال، الأرقام والصور.(جـــلال،1985: 72)

وللاختبارات الجماعية ميزات هامة منها تيسير إجراءات التطبيق، واتساع حجم العينات التي يمكن أن تطبق عليها هذه الاختبارات وحسن تمثيلها للأصل الإحصائي السكاني العام، ويسر وسائل التصحيح الموضوعية وتوافر معايير أكثر دقة، وشمول عينات التقنين التي تصل إلى أكثر من ربع مليون في بعض الاختبارات الجماعية في حين أنها لم تتعد 4000 مفحوص في أحسن حالات الاختبـــارات الفردية.

وتختلف الاختبارات الجماعية عن الاختبارات الفردية في القالب وترتيب الأسئلة، كما قـــد تنشأ بعض الصعوبات العملية في استخدام نظام الاختبارات الفرعية المنفصلة، وفي ذلك أن الفـــاحص الأقل خبرة والأقل دقة قد يقع في أخطاء ضبط زمن الاختبار وخاصة في الاختبـــارات ذات الـــزمن القصير. وحتى يحدث توازن بين زمن الاختبار المحدد وبين مستويات صعوبة متزايـــدة يلجـــأ بنـــاة الاختبارات النفسية في الوقت الحاضر إلى (النظام الحلزوني الـــشامل Spiral-omnibus)، وفيـــه تعرض الأسئلة السهلة من كل نوع ثم الأصعب من كل نوع وهكذا.

ويرى بعض النقاد أن الاختبارات الجماعية لا توفر للفاحص فرصاً لتحليل الأخطاء والبحث عن أسباب إختيار المفحوص لإجابة معينة. كما أن المشكلة الأخرى في هذه الاختبارات هي عـــدم المرونة التي تتمثل في أن كل مفحوص يختبر في جميع الأسئلة، بدلاً من أن يركز على الأسئلة المناســـبة

لقدرته مما قد يسبب الملل لسهولة الأسئلة أو الإحباط لصعوبة الأسئلة وعد القدرة للإجابة عليها.(أبو حطب، عثمان،1999: 282-283)

اختبارات الذكاء المتحررة من الثقافة:-

الواقع أنه لا يمكن تمرير أي اختبار من العناصر الثقافية ذلك لأن الاختبار يحتوي على عينة من السلوك وسوف يعكس القياس والعوامل التي تؤثر في سلوك الأفراد ومنها العوامل الثقافية. وإن كان من الممكن وضع اختبار يفترض احتواءه على الخبرات المشتركة في الثقافات المتباينة، ويميل كل اختبار إلى التمييز لأفراد الثقافة التي وضع فيها، ويكفي أن يستخدم ورقاً وقلماً.(جابر،1980: 122)

وتسعى هذه الاختبارات إلى التحكم في بعض الأبعاد التي تتألف منها الثقافة، والتي تختلف فيها الثقافات -وعلى وجه الخصوص بعد اللغة- فإذا كان المفحوصون يتحدثون لغات مختلفة يجب أن يتحرر الاختبار من هذا العنصر سواء في جانب الفاحص أو المفحوص. أما حيث تختلف الأطر التعليمية اختلافات واسعة وخاصة في المجتمعات التي تنتشر فيها الأمية -كأغلب الدول النامية- فإن الاختبارات يجب أن تتحرر من عنصر القراءة، وفي حالة الاختبارات المتحررة من اثر القراءة لا يستبعد أثر اللغة (الشفوية) بالطبع، لأن هذه الاختبارات تعد لجماعات تتحدث بنفس اللغة. كما تختلف الثقافات في عامل السرعة (Speed)، وتتفاوت في ذلك ابتداءً من الإيقاع الشخصي (Personal tempo)، وحتى الدافعية للعمل بسرعة وتقدير العمل السريع.(أبو حطب، عثمان،1999: 302)

ويذكر(السيد،1994: 115) أن الانتشار السريع الذي أحرزه اختبار (بينيه) لقياس الذكاء أدى إلى تأكيده أهمية الكشف عن ذكاء الأفراد، وقد استحال على القائمين بهذه الأبحاث قياس ذكاء الصم والبكم والأميين والأجانب الذين لا يعرفون اللغة التي تقوم عليها مفردات هذا الاختبار، ولذا نشأت الحاجة إلى إعداد إختبارات للذكاء لا تعتمد على اللغة وإنما تقوم في جوهرها على ما يفصح عنه الفرد من عمليات عقلية معقدة متنوعة خلال سلوكه الحركي.

وقد ظهرت عدة اختبارات في هذا الميدان منها اختبارات (سبيرمان) الحسية للذكاء التي أعدها باللغة العربية إسماعيل القباني وعبد العزيز القوفي، والمقياس الأدائي العالمي (لليتر leiter International Performance) وسوف تقتصر على ذكر اختبارين هامين وهما: اختارت كاتل المتحررة من أثر الثقافة، وإختبار المصفوفات المتتابع(لرافن).

اختبارات كاتل غير المتحيزة للثقافة:

أعد هذه الاختبارات العالم الأمريكي المعاصر (ريموند كاتل) ولها ثلاث مستويات:

المقياس الأول: للأعمار 4-8سنوات والراشدين المتخلفين عقلياً.

المقياس الثاني: للأعمار 8-13 عاماً والراشدين العاديين.

المقياس الثالث: للأعمار 13-19عاماً والراشدين المتفوقين.

ولكل مقياس من هذه المقاييس الثلاث صورتان متكافئتان، ويتطلب المقياس الأول تطبيقاً فردياً أو جماعياً، أما المقياس الثاني والثالث فمتشابهان في المحتوى ومختلفان في مستوى الصعوبة.(أبو حطب،عثمان،1999: 302-303)

وقد نشره بالعربية الدكتور أحمد عبد العزيز سلامة والدكتور عبد السلام عبد الغفار، وصمم ليبعد العوامل الثقافية وآثار الخبرات التحصيلية عن أداء الفرد في الاختبارات، واختبرت مكوناته بحيث تعبر عن القدرة العقلية العامة بدرجة عالية في الصدق.

وللإختبار كراسة أسئلة وورقة إجابة، وطريقة تصحيحه سهلة إذ يوضع مفتاح التصحيح بجانب ورقة الإجابة ويقارن بين إجابات التلميذ والحروف الموجودة في مفتاح التصحيح ويعطي درجة عن كل إجابة صحيحة، وتجمع للحصول على درجة نهائية في كل جزء ثم على الدرجة النهائية للجزئين ثم تحول إلى معامل الذكاء المكافئ لها.

إختبارات المصفوفات المتتابعة (لرافن):

أعد (رافن R.C.Raven) سنة 1938م إختباراً لقياس الذكاء لا يعتمد على النواحي اللفظية، ويقوم في جوهره على القدرة على تكملة الأشكال الناقصة، وذلك بإدراك العلاقات الرئيسية التي تقوم عليها تلك الأشكال، والكشف عن الجزء الذي يكملها لأنه يتفق في صورته مع تلك العلاقات القائمة.(السيد،1994: 118)

وهذا الاختبار في رأي معظم علماء النفس في بريطانيا من أفضل مقاييس العامل العام، ويتألف الاختبار من 60مصفوفة أو رسماً حذف منها أحد أجزاءها، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء المحذوف بالانتقاء من بين 6أو8 بدائل، وتتجمع الأسئلة في خمس سلاسل، يحتوي كل منها على 12مصفوفة متزايدة في الصعوبة ولكنها متشابهة من حيث المبدأ.

وتتطلب المصفوفات الأولى دقة في التمييز، أما المصفوفات المتأخرة والأكثر صعوبة فتتضمن إدراك العلاقات المنطقية، وليس لهذا الاختبار زمن محدد (أي ينتمي إلى فئة اختبارات القوة)، ويمكن تطبيقه فردياً أو جماعياً.(أبو حطب،عثمان،1999: 303-304)

لقد قام (رافن) بتقنين هذا الاختبار في انجلترا وحصل (ريمولدي Rimoldi) على معايير مماثلة في الأرجنتين مما يبين أن هذا الاختبار متحرر إلى حد كبير من الناحية الثقافية. كما أن معاملات الارتباط بين هذا الاختبار والاختبارات اللفظية مرتفعة، وتبن إحدى دراسات التحليل العاملي أن هذا الاختبار يقيس بعض مكونات عوامل الاستدلال ويؤكد استنتاج العلاقات بالإضافة إلى عناصر العوامل المكانية في بعض الوحدات.(جابر،1980: 123)

ويذكر (أبو حطب،عثمان،1999: 304) أنه قد نقلت الهيئة الفنية للخدمة السيكولوجية العسكرية هذا الاختبار للغة العربية، وقد تم تقنين هذا الاختبار على البيئة السعودية عام 1977م، بواسطة فريق من الباحثين بأشراف أبو حطب حيث طبق الاختبار على عينة تتكون من 4932مفحوصاً من البنين والبنات تمتد أعمارهم من 8سنوات حتى ما بعد سن 30 عاماً، اختيروا من تلاميذ المرحلة الابتدائية والمتوسطة وطلاب المرحلة الثانوية والجامعية والخريجين بالمنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية، وحسب صدق التكوين الفرضي للاختبار، حيث أكد صدق المحتوى أنه اختبار غير لغوي، كما أكدت معاملات الارتباط بين درجات الاختبار والزمن المستغرق في أدائه أنه اختبار قوة(حيث لم تكن هذه المعاملات دالة). وثبتت أيضاً صحة الترتيب التتابعي للمجموعات الخمس لأسئلة الاختبار باعتبارها متدرجة في الصعوبة، وذلك من خلال المقارنة بين متوسطات عينات الأعمار المختلفة في كل مجموعة من المجموعات الخمس للأسئلة بالنسبة لكل درجة كلية يحصل عليها المفحوص. ثم تأكد أيضاً أن تتابع المفردات داخل كل مجموعة من المجموعات الخمس منتظم من السهل إلى الصعب وذلك من خلال فحص معاملات سهولة المفردات في الأعمار المختلفة، كما استخدم في حساب صدق التكوين الفرضي طريق تمايز العمر وتمايز الصفوف الدراسية، وقدر كذلك الصدق المرتبط بالمحكات باستخدام بعض الاختبارات العقلية الأخرى والتحصيل الدراسي، وكانت معاملات الارتباط دالة.

تعقيب عام على الإدراك والذكاء والإطار النظري عامة:

إن الإدراك والذكاء عمليتان عقليتان مترابطتان مع بعضهم البعض، لأن الإدراك هو عملية عقلية تتكون من استقبال الحواس لمثيرات مختلفة ويذكر موسى أن الإدراك هو عملية عقلية-معرفية – تنظيمية يستطيع بها الفرد معرفة الأشياء في هويتها الملائمة، كأن تكون أشجاراً أو أناساً أو مباني. كما يرى عبد الله أن الإدراك يتكون من أربع عناصر أساسية، الدماغ الصالح والواقع الذي تقع عليه الحواس والإحساس بهذا الواقع والمعلومات السابقة التي لا تتم بدونها عملية الإدراك. ويرجع السيد علاقة الربط بين الإدراك والذكاء إلى ما قبل الميلاد حيث لخص الفيلسوف الروماني (سيسرو) النشاط الإدراكي المعرفي في كلمة ذكاء ولعل هذه التسمية هي أقدم ما عرف عن نشأة هذا المفهوم كاصطلاح فلسفي أو علمي، ومن خلال استعراض التعريفات المتعددة للذكاء يرى الباحث أن جميعها قد ركزت على أهمية العملية العقلية والمعرفية والإدراك الكامل للواقع المعاش، حيث يذكر السيد أن علماء النفس أكدوا على علاقة الذكاء بالتفكير والتعلم والخلق.

ومن خلال ما تقدم يرى الباحث أن الذكاء أساس للإدراك فالشخص الذكي يرى ويفسر الأمور ويسترجع المعلومات السابقة بصورة أفضل من الشخص الأقل ذكاء، وهذا يدل على وجود علاقة طردية قوية بين الإدراك والذكاء فإذا زاد الإدراك زاد الذكاء وإذا قل الذكاء قل الإدراك.

الفصل الثالث

- ❖ الدراسات السابقة
- ❖ دراسات اهتمت بموضوع الإدراك
- ❖ دراسات اهتمت بموضوع الذكاء.
- ❖ دراسات اهتمت بموضوع المرشد النفسي.
- ❖ دراسات اهتمت بموضوع بالإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية.
- ❖ دراسات اهتمت بموضوع طلبة الجامعات .
- ❖ تعقيب عام على الدراسات السابقة.
- ❖ فروض الدراسة.

الدراسات السابقة:

إن الدراسات السابقة لها أهمية بالغة في البحث العلمي، فهي تعد كالبوصلة التي يستخدمها الباحث أثناء قيامه بالبحث، فبالنظر إلى الدراسات السابقة يستطيع الباحث معرفة النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات ذات الصلة بالدراسة التي ينوي عملها، وحتى تكتمل الفائدة يستطيع الباحث أن يجعل دراسته جزءاً تكميلياً لدراسات سابقة ويحاول أن يسد بعض الفراغات من خلال بحثه وقد قسم الباحث الدراسات السابقة إلى عدة أقسام، وسيستعرض الباحث أهم الدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.

أولاً: دراسات اهتمت في موضوع الإدراك:

1-دراسة مخيمر (1996) بعنوان:"إدراك القبول /الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة"

تهدف هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين إدراك القبول –الرفض الوالدي وبين الصلابة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة، بالإضافة إلى فحص الفروق الحقيقة بين الذكور والإناث من أفراد العينة في الصلابة النفسية، وقد طبق في هذه الدراسة كل من استبيان القبول والرفض الوالدي، واستبيان الصلابة النفسية، وذلك على عدد 163 طالباً وطالبة، (88أنثى و75ذكر)، تراوحت أعمارهم ما بين 19-24سنة بمتوسط عمري 20,85 وانحراف معياري=1,02سنة من طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة كليتي العلوم والآداب بجامعة الزقازيق، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين إدراك الدفء الوالدي وبين الصلابة النفسية وأبعادها(الإلتزام-التحكم-التحدي) وذلك لكل من الذكور والإناث، كما أشارت النتائج إلى وجود إرتباط عكسي بين إدراك الرفض الوالدي وبين الصلابة النفسية سواء لدى الذكور والإناث، وكان أكثر الأبعاد تأثيراً في الصلابة النفسية هو بعد (الإهمال واللامبالاة)، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث في الصلابة النفسية لصالح الذكور، بمعنى أن الذكور أكثر صلابة نفسية من الإناث خاصة في إدراكهم للتحكم والتحدي.

2-دراسة الصباطي (1997)بعنوان:"إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الدراسي"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الدراسي، وقد تكونت عينة البحث العشوائية من 480 طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في السنوات الدراسية الثلاث بمدينة الهفوف بالمملكة العربية السعودية، وقد استخدم في هذا البحث استبيان السلوك التدريسي لمعلمي العلوم كما يدركه الطلاب لــ (Menis 1988)، وقد قام الباحث بتعديله وتطبيقه بعد التأكد من صلاحيته السيكومترية لمجتمع الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن إدراك أفراد عينة الريف للسلوك التدريسي أعلى من مستوى عينة الحضر كما تبين أن إدراكك الطالبات للسلوك التدريسي أعلى من الطلاب، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن طلاب وطالبات المستوى الدراسي الثالث حصلوا على درجات مرتفعة في إدراك السلوك التدريسي.

3-دراسة Block(2002) بعنوان:"إدراك طلبة الجامعات للدعم الاجتماعي من الجدة و زوجة الجد"

تهدف هذه الدراسة لفحص دور الجدة وزوجة الجد كمزود في الدعم الاجتماعي، بواسطة التدخل واستخدام الدعم الإجتماعي السلوكي لعينة مكونة من (106) طالب جامعي قاموا بتقييم (72)جدة و(34) زوجة جد، دلت النتائج على وجود فروق واضحة بين الجدات وأزواج الجد وذلك لأربع وظائف للدعم الإجتماعي، بالإضافة إلى أن الجدة القريبة من الأم تقوم بغالبية الدعم. وتبن النتائج أيضاً أن زيادة فهم العلاقة ديناميات العلاقة بين زوجة الجد للعائلة و زوجة الجد للأطفال ضروري لزيادة الفائدة في تجانس العلاقات في العائلة.

4- دراسة بدر (2002) بعنوان: "الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الإنفعالي"

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة العلاقة بين الوالدية الحنونة سواء الأمومة أو الأبوة كما يدركها الأبناء والذكاء الانفعالي لدى هؤلاء الأبناء باعتباره أحد الجوانب الهامة في الشخصية، وكذلك وضع استبانة للوالدية الحنونة في البيئة العربية وذلك لقلة الدراسات العربية التي تناولت هذا المصطلح. وبلغت عينة الدراسة (327)طالباً وطالبة من طلاب الصف الأول الثانوي العام والفني بمدينة بنها، تتراوح أعمارهم بين (14,5-15,3) سنة حيث كان عدد الذكور(156) والإناث(171). وقد قام الباحث بإعداد استبانة الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء واختبار الذكاء الانفعالي أيضاً، وبعد

تطبيق الاختبارين على العينة كانت النتائج تؤكد وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء والذكاء الانفعالي لديهم، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوالدية الحنونة للآباء كما يدركها الأبناء وذلك لصالح الذكور في حين أنه وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الوالدية الحنونة للأمهات كما يدركها الأبناء وذلك لصالح الإناث، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور في بعد الدافعية الذاتية في اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الذكور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور في بعد التواصل مع الآخرين في اختبار الذكاء الانفعالي وذلك لصالح الإناث، ولكن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الإناث ومتوسط درجات الذكور في أبعاد (الوعي بالذات-التحكم بالانفعالات-التفهم العطوف) في اختبار الذكاء الانفعالي.

5-دراسة عبد الحميد(2002) بعنوان: "علاقة المخاطرة بكل من السرعة الإدراكية ومرونة الغلق لدى عينة من طلاب الجامعة"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير قدرتين من القدرات العقلية وهما: السرعة الإدراكية ومرونة الغلق في إتخاذ المخاطرة، والكشف عن بعض القدرات العقلية التي تميز المخاطر عن غير المخاطر، وتكونت عينة الدراسة من 219 طالباً جامعياً من طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة أبها بالمملكة العربية السعودية طبق على 105 منهم ، وأدوات الدراسة هي مقياس المخاطرة (من إعداد الباحث) وهو مكون من ستة عشر موقفاً لقياس المخاطرة الاقتصادية والمخاطرة الاجتماعية، واختبارات السرعة الإدراكية ومرونة الغلق (إعداد أنور الشرقاوي وآخرين) وقد اكتفى الباحث باختيار اختبارين من اختبارات السرعة الإدراكية وهما: اختبار مقارنة الأعداد واختبار الصور المتماثلة، واختباران لقياس مرونة الغلق وهما: اختبار مقارنة الأنماط المختفية واختبار تقليد الأشكال، واستخدمت نتائج العينة السابقة في تقنين الأدوات بما في ذلك البنية العاملية لأدوات الدراسة، أما عينة الدراسة الأساسية والتي طبقت عليهم أدوات الدراسة بعد إجراء التقنين فقد ضمت 114 طالباً من كلية العلوم الاجتماعية بأبها من أقسام الجغرافيا، الاجتماع واللغة الإنجليزية، ومن السنوات الدراسية الثانية والثالثة وجميعهم من الذكور حيث أن الطبيعة الدراسة غير مختلطة، وتراوحت أعمار العينة من 19-22سنة بمتوسط قدره(20,8) سنة، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة هي: 1- أن السرعة الإدراكية قدرة عقلية ليس لها تأثير في اتخاذ قرار المخاطرة حيث يميل المخاطر إلى التريث والتحليل ودراسة جوانب المواقف قبل اتخاذ القرار. 2- أن مرونة الغلق لها تأثير على اتخاذ قرار المخاطرة، حيث أشارت النتائج إلى أن المخاطر

يتميز بالقدرة على تغيير إدراكه لمواجهة المتطلبات التي تفترضها الظروف المتغيرة. 3- لا يوجد تأثير مشترك لتفاعل كل من السرعة الإدراكية (مرتفع –منخفض) ومرونة الغلق (مرتفع –منخفض) في المخاطرة. 4- توجد فروق بين أفراد عينة البحث في المخاطرة الاقتصادية والاجتماعية لصالح المخاطرة الاجتماعية والفرق دال إحصائياً.

6-دراسة العويضة(2003) بعنوان: "إدراكات العقل العربي، الإرشاد والعلاج النفسي- أنموذج سعودي"

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة إدراكات الطلبة السعوديين للإرشاد و العلاج النفسي، فقد كانت عينة البحث هي(312) من الطلبة السعوديين وخاصة طلاب الدراسات العليا في بريطانيا منهم (285) ذكور و (27) إناث، ومدى تعرض هؤلاء لخدمات الإرشاد والعلاج النفسي في السعودية، وقد استعمل الباحث الاستبانة والمقابلة الشخصية كأداتين للوصول للأهداف المرجوة من البحث، ومن أهم نتائج البحث أن ما نسبته 87% بينوا أنهم تعرفوا على أول مرة على مفهوم الإرشاد والعلاج النفسي في المملكة العربية السعودية. كما أظهرت النتائج أن الطلبة لديهم استعداد لرؤية مرشدي الطلبة إذا كان لديهم طلبة عندهم مشاكل في (المدرسة، الجامعة، المعهد) بنسبة 84% من عينة البحث.ويوضح الباحث في الاستنتاجات أن الطلبة قد أظهروا إدراكات مختلطة حول الهدف وممارسة الإرشاد والعلاج النفسي، وقد أوصى الباحث بأن هناك حاجة لزيادة مستويات الوعي بين السعوديين بخصوص الإرشاد والعلاج النفسي، وعمل برامج تدريبية متخصصة للمرشدين.

7-دراسة Asagba & Boasiako و(2004) بعنوان:"تحليل إجرائي لإدراكات طلبة الجامعات الأمريكيين الأفارقة حول التمييز العنصري والأفعال الإيجابية في اتخاذ القرارات المقبولة في الجامعات التي بها أغلبية من أصحاب البشرة البيضاء"

الهدف من هذه الدراسة هو تقييم لإدراكات طلبة الجامعات الأمريكيين الأفارقة حول التمييز العنصري والأفعال الإيجابية في اتخاذ القرارات المقبولة في الجامعات التي بها أغلبية من أصحاب البشرة البيضاء، تم توزيع (422) استبيان أرسلت لطلبة الجامعات الأمريكيين الأفارقة وتم توزيعها على عدد كبير من المدنيين والقرويين باستخدام البحث الجامعي الشامل في المنطقة الجنوبية من الولايات المتحدة الأمريكية، (400) استبيان تم تعبئتها بمعدل (95%)من مجموع الاستبيانات الموزعة، ودلت النتائج أن عدد كبير من العينة شعرت بأن التمييز العنصري لا بد من حدوثه في صنع القرارات التي أغلبيتها من أصحاب البشرة البيضاء، والأكثر أهمية أن ما نسبته(79%) أكدوا بقوة على أنه يجب أن تكون الأفعال الإيجابية جزء من صنع القرارات.

8-دراسة المدهون (2004) بعنوان: "المساندة الاجتماعية كما يدركها المعوقين حركياً بمحافظة غزة وعلاقتها بصحتهم النفسية"

تهدف هذه الدراسة إلى كشف العلاقة بين المساندة الاجتماعية التي يتلقاها المعوقين حركياً وصحتهم النفسية، وذلك للتأكد من دمر المساندة الاجتماعية كمتغير نفسي اجتماعي في تخفيض درجة التوتر والقلق والخجل والانطواء والانسحاب والعزلة، مما ينعكس بالضرورة على تحقيق التوافق الذاتي والأسري والاجتماعي والمهني، وتحسين مستوى درجة الصحة النفسية عند هؤلاء الأفراد. وقد تكونت عينة الدراسة من (140) معاقاً حركياً من الجنسين، منهم (76)ذكور و(64)أنثى، تم اختيارهم من أربعة مراكز للمعاقين حركياً في محافظة غزة تتراوح أعمارهم من (18-50)سنة بمتوسط قدره (30,87)سنة. استخدم الباحث مقياسين وهما مقياس المساندة الاجتماعية (من إعداد السمادوني 1997) ومقياس الصحة النفسية (إعداد علي الطارق 1999)، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي وجود علاقة إيجابية دالة بين المساندة الاجتماعية من ناحية والدرجات التي حصلت عليها نفس المجموعة في أبعاد الصحة النفسية من ناحية أخرى، كما توجد فروق بين متوسطات درجات الذكور ومتوسطات درجات الإناث بين مجموعتي المرتفعين والمنخفضين في المساندة الاجتماعية للمعاقين حركياً من حيث أبعاد الصحة النفسية حيث كانت الفروق بين متوسطات درجات الذكور والإناث على النحو التالي: بالنسبة لبعدي التوافق مع الذات والتوافق الاجتماعي وهي دالة إحصائياً عند مستوى الشك، حيث جاءت الفروق لصالح الإناث ذوات المساندة الاجتماعية المرتفعة وذلك من حيث بعد التوافق مع الذات، كما جاءت الفروق لصالح الذكور ذوي المساندة الاجتماعية المرتفع في بعد التوافق الاجتماعي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعاقين حركياً الذين يعملون والذين لا يعملون من حيث أبعاد الصحة النفسية وجاءت الفروق لصالح الذين يعملون، وتبين أيضاً وجود فروق بين متوسطات درجات الذين تقل أعمارهم عن ثلاثين سنة من المرتفعين والمنخفضين في المساندة الاجتماعية وذلك من حيث أبعاد الصحة النفسية حيث جاءت الفروق لصالح الذين تقع أعمارهم أكثر من ثلاثين سنة من المعاقين حركياً.

9-دراسة حسانين(2004) بعنوان: "أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمناخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيلياً"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والرضا عن المناخ الجامعي، لدى المرتفعين تحصيلياً والمنخفضين تحصيلياً، والكشف عن

الفروق بين المجموعتين في درجة الرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة (التعليمي، التنظيمي، الاجتماعي، الجامعي العام)، وفي أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية المتمثلة في الأسلوب التنفيذي، الفوضوي، الاستقلالي، الواقعي السلبي، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث من ذوي المستويات التحصيلية المختلفة في متغيرات الدراسة، وذلك على عينة قوامها (180) طالباً وطالبة مقسمين على مجموعتين: (90) من ذوي التحصيل المنخفض (53)ذكور (37) إناث، (90) من ذوي التحصيل المرتفع (41)ذكور (49)إناث. وقد تم تطبيق مقياس المناخ الجامعي (من إعداد الباحثة) كما طبق اختبار أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية (إعداد رشاد علي وأحمد علي 2000)، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: وجود ارتباطات إيجابية دالة بين التفكير التنفيذي والاستقلالي والواقعي وبين درجة الرضا عن المناخ الجامعي لدى كل من الطلاب المنخفضين والمرتفعين تحصيلياً، بينما وجد ارتباطات سلبية دالة بين التفكير الفوضوي و التفكير السلبي وبين الرضا عن المناخ الجامعي بأبعاده المختلفة، كما وجدت فروق بين المنخفضين تحصيلياً والمرتفعين تحصيلياً في كل من التفكير الفوضوي والتفكير السلبي لصالح الطلاب المرتفعين تحصيلياً، وقد احتل الأسلوب الفوضوي والأسلوب السلبي في التفكير أعلى نسبة تكرارات لدى المرتفعين تحصيلياً، أي أن أساليب التفكير السلبية كانت أكثر شيوعاً لدى المنخفضين تحصيلياً، بينما كانت الأساليب الإيجابية أكثر شيوعاً لدى المرتفعين تحصيلياً، وتبين وجود فروق دالة إحصائياً بين المنخفضين والمنخفضات تحصيلياً في أساليب التفكير والرضا عن المناخ الجامعي، كما وجدت فروق بين المرتفعين والمرتفعات تحصيلياً في أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية، و لم توجد فروق بينهم في الرضا عن المناخ الجامعي.

10-دراسة Payne & Sumter (2005) بعنوان:"إدراك طلبة الجامعات للوظيفة المناسبة: ماذا يحبون؟ ماذا يكسبون؟ ماذا يحبوا أن يروا؟"

مرشدي الكليات يستخدموا استراتيجيات متنوعة لزيادة الاحتمالية لدى التلاميذ في إيجاد الوظائف المناسبة، الوظيفة المناسبة واحدة من الإستراتيجيات التي صممت لمساعدة التلاميذ للتفكير بوضوح أكثر حول طريقهم للوظيفة، ولهذا تم تصميم اختبار لفحص الفوائد وإدراك التلاميذ للوظيفة المناسبة(إعداد الباحثين)، تكونت عينة الدراسة من (93) طالب حصلوا على وظائف حديثاً، تركز الاهتمام على الأشياء التي أحبوها وآمنوا بها واستفادوا منها في وظيفتهم، والأشياء التي لم يحبوها ولا يحبوا أن يروها في المستقبل.

11-دراسة شايب(2005) بعنوان: "فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المربون والطلاب في المدارس الثانوية الفلسطينية"

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد مدى فاعلية المرشدين النفسيين المدرسيين كما يدركونها هم والمديرون، المعلمون والطلبة وكذلك محاولة التنبؤ بها في ضوء مجموعة من المتغيرات تشمل: نوع الجنس، الخبرة ، المؤهل العلمي،التخصص لدى المرشدين والتخصص الدراسي لدى الطلبة وفئات العينة، وتهدف أيضاً إلى بناء برنامج مقترح لإعداد المرشد النفسي المدرسي في الجامعات الفلسطينية إعداداً أكاديمياً ومهنياً. وتكونت عينة الدراسة من (104) مرشداً و(230) مديراً و(1664)معلماً و(2376)طالبا من المدارس الثانوية الحكومية الفلسطينية في جميع المحافظات بالضفة الغربية، وقد مثلت العينة ما نسبته (50%) من عدد المرشدين والمديرين وما نسبته (20%) من عدد المعلمين والطلبة، وقد قام الباحث بإعداد أداة الدراسة (استبانة فاعلية المرشد النفسي المدرسي). وكانت النتائج تبين أن درجة فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المرشدون والمديرون والمعلمون والطلبة عالية، كما كان أكثر الأبعاد قدرة على التنبؤ بفاعلية المرشد النفسي المدرسي لدى المرشدين، المديرين، المعلمين والطلبة هو بعد الاتجاهات والمهارات والقيم.وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي لصالح التخصص الأدبي على التخصص العلمي لدى الطلبة في البعد الاجتماعي، بعد التشخيص والتقويم، خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، الاتجاهات والمهارات والقيم، بعد خصائص الطلبة المسترشدين وظروفهم، بعد الاتجاهات والمهارات والقيم بينما كانت لصالح التخصص العلمي على التخصص الأدبي في بعد المسترشد وبعد المرشد، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أبعاد مقياس فاعلية المرشد النفسي المدرسي تبعاً لمتغير فئات العينة ، حيث كانت الفروق لصالح الطالب على كل من المرشد والمدير والمعلم، وأظهرت النتائج جوانب القوة والضعف لدى المرشد النفسي المدرسي.

ثانياً دراسات اهتمت بالذكاء:

1-دراسة الداهري وسفيان (1997) بعنوان: "الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز"

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز، وقد اقتصرت عينة البحث على طلبة علم النفس اليمنيين في جامعة تعز للعام الدراسي 1996-1997، وتم اختيار العينة عشوائياً وبلغ عدد أفرادها (327) طالباً وطالبة بنسبة مئوية 39,49%. ولغرض تحقيق هذه الدراسة اعد الباحثان أداتين، الأولى تقيس الذكاء الاجتماعي والثانية تقيس التوافق النفسي والاجتماعي، ولتوفر أداة مناسبة تقيس القيم الاجتماعية (إختبار القيم لألبورت فيرنون ليندزي) وتم تكيفها على البيئة اليمنية فقد تم استخدامها. ودلت النتائج على تمتع طلبة علم النفس في جامعة تعز بذكاء اجتماعي عالي وقيم اجتماعية عالية وتوافق نفسي واجتماعي عاليين، توجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الاجتماعي والتوافق الاجتماعي والنفسي، بينما بينت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين القيم الاجتماعية والتوافق النفسي والاجتماعي، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الاجتماعي تبعاً لمتغير الجنس، ولكن وجدت فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية لصالح طلبة المرحلة الرابعة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي والاجتماعي تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية، ولكن وجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق النفسي تبعاً لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً، بينما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق الاجتماعي تبعاً لمتغير الذكاء الاجتماعي والقيم الاجتماعية معاً لصالح ذوي الذكاء الاجتماعي العالي والقيم الاجتماعية المتوسطة.

ثالثاً: دراسات اهتمت بالمرشد النفسي:

1-دراسة Brigman & Campbell(2003) بعنوان: "مساعدة الطلبة في تحسن التحصيل الأكاديمي والسلوك المدرسي الناجح"

يهدف هذا البحث هو معرفة إذا كان التدخل للمرشدين النفسيين في المدارس يـــؤثر علـــى مستوى التحصيل الدراسي والسلوكي للتلاميذ، وتكونت عينة البحث مـــن مجمـــوعتين، المجموعـــة التجريبية تتكون من 185طالب تم اختيارهم عشوائيا من المدارس التي تتضمن وجود تدخل المرشدين النفسيين، والمجموعة الضابطة تتكون من (185) طالب تم اختيارهم عشوائياً من المـــدارس الـــتي لا تتضمن وجود تدخل المرشدين النفسيين، علماً بأنه تم مراعاة الفروق بين المجموعتين، وتركزت العينة من الصفوف الخامس والسادس والثامن والتاسع. واستخدم الباحثان اختبـــار التحـــصيل الدراســـي للقراءة والحساب من اختبار فلوريدا للتقييم الشامل (FCAT)، ودلت النتائج على وجـــود فـــروق عالية ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبيـــة في التحـــصيل الدراسي لكل من القراءة والحساب، كما بينت النتائج على أن التدخل الإرشادي المدرســـي الـــذي يركز على النمو المعرفي والاجتماعي وامتلاك المهارات الذاتية تعطي زيادة بشكل كبير في التحـــصيل الدراسي للطلبة.

2-دراسة عوض(2003) بعنوان:" اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظـــات غـــزة نحـــو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي"

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظـــات غـــزة نحـــو الإرشاد التربوي وعلاقتها بأداء المرشد التربوي، حيث كانت عينة البحث هـــي مـــديري المـــدارس الحكومية بمحافظات غزة للعام 2003م، وقد أوضحت النتائج أن ما نسبته85% من مديري المدارس لديهم اتجاهات إيجابية نحو الإرشاد التربوي، وخلصت الدراسة توصيات من أهمها إعطاء أهمية أكـــبر لبرامج الإرشاد التربوي،وذلك من خلال وضعها على سلم أولويات وزارة التربية والتعليم، من حيث الإعداد والتطوير،كما قدم الباحث مقترحات ومن أبرزها عمل دراسة لقياس اتجاهات الطلبـــة نحـــو الإرشاد التربوي.

3-دراسة علوان (2005) بعنوان: "فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية"

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى التفكير الإبداعي والتعرف على مدى فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين بمدارس وكالة الغوث الدولية، وتمثل عينة الدراسة المرشدين النفسيين العاملين ببرنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بجنوب قطاع غزة والبالغ عددهم 18مرشد ومرشدة، ولقد قام الباحث باستخدام مقياس (تورانس) للتفكير الإبداعي وبرنامج لتنمية التفكير الإبداعي (من إعداد الباحث)، وكانت نتائج هذه الدراسة على أنه لا توجد فروق بين مستوى التفكير الإبداعي لدي المرشدين والمستوى الافتراضي 50%، كما بينت النتائج على أنه توجد فروق في تنمية التفكير الإبداعي بين القياس القبلي والقياس البعدي لصالح لتطبيق البعدي.

4-دراسة Webb & others(2005):**"الربط بين مرشدي المدارس ونجاح التلاميذ: رد على نموذج مهارات الطلاب للنجاح**(SSS) **يستهدف الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية للتلاميذ"**

تضمنت هذه الدراسة الرد على تقارير لأبحاث سابقة اختبرت التدخل لمرشدي المدارس مستخدمة لمنهج إرشادي لمجموعة مركبة يهدف لتطوير الكفاءة الاجتماعية والأكاديمية لدى التلاميذ في المدارس الابتدائية والمتوسطة. الهدف من هذا الرد كان لتقوية ودعم هذا التدخل والمساهمة لتعميمه على قاعدة إمبريقية لمرشدي المدارس، كنتيجة للبحث كان الأداء للمشاركين في الصفين الخامس والسادس يتراوح ما بين المتوسط والمتدني، وتحصيل التلاميذ الأكاديمي والسلوكي تمت مقارنته بالنتائج الإيجابية بالدراسات السابقة. وتضمنت العينة (418)طالب من (20) مدرسة تم اختيارهم عشوائياً، وهم مجموعتين: مجموعة التدخل الإرشادي ومجموعة المقارنة، نصف العينة من طلبة المدارس الابتدائية والنصف الآخر من المدارس المتوسطة، وقد تم استخدام أداتين في هذا البحث وهما: اختبار فلوريدا للتقييم الشامل (FCAT)(إعداد قسم التعليم في فلوريدا 2002)، واختبار معيار السلوك الاجتماعي المدرسي(SSBS)(من إعداد: 1993Merrell)، ودلت النتائج على أن التلاميذ الذين استقبلوا التدخل سجلوا علامة عالية في الحساب أكثر من المجموعة المقارنة، وبينت أن معدل القراءة قد تحسن بنسبة (16,2%) للطلبة الذين استقبلوا التدخل بينما المجموعة المقارنة تطورت بمعدل (12,9).

رابعاً: دراسات اهتمت بالإرشاد النفسي والبرامج الإرشادية:

1-دراسة إبراهيم(1994) بعنوان: "الصحة النفسية وبعض المتغيرات الأسـرية ودور الإرشـاد النفسي للشباب من الجنسين"

تهدف الدراسة إلى تحديد العلاقة بين الصحة النفسية وبعض المتغيرات الأسرية ودور الإرشاد النفسي للشباب من الجنسين وذلك بالمرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة القاهرة، وقد تم إختيار عينـة قوامها(400) طالب وطالبة من الطلاب المقيدين بالمدارس الثانوية والجامعات ممن تتراوح أعمـارهم الزمنية بين (16-24) سنة، وجرى تقسيم العينة إلى مجموعتين قوام كل منها (200) مـن الـذكور والإناث، وقد روعي تجانس أفراد العينة فيما بينهم حيث قامت الباحثـة باسـتبعاد الحـالات ذوي المستويات الاجتماعية الاقتصادية المتطرفة لدى الجنسين، وقد استخدم الباحث مقياس الصحة النفسية للشباب (إعداد حامد عبد السلام زهران وفيوليت فؤاد إبراهيم 1991) ومقياس العلاقات الأسـرية (إعداد وتعريب فتحي السيد عبد الرحيم وحامد عبد العزيز الفقي 1980) واستمارة تقدير الوضـع الاجتماعي الاقتصادي للأسرة (إعداد الباحثة)، وقد أثبتت النتائج أن هناك ارتباطاً موجباً ودالاً بـين الصحة النفسية ومتغيرات العلاقات الأسرية، كما تبين وجود علاقات موجبة ودالة بين الدرجات التي حصل عليها كل من الطلاب والطالبات من الجنسين معاً في مقياس الصحة النفسية ومقياس العلاقات الأسرية، وتبن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الطـلاب ومتوسطات أقرانهن من الطالبات من حيث أبعاد الصحة النفسية لصالح الطلاب، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات التي حصل عليها الطلاب ومتوسطات أقـرانهن مـن الطالبات من حيث العلاقات الأسرية لصالح الطالبات.

2-دراسة الصبان(1999) بعنوان: "المشكلات النفسية والشخصية والحاجة للإرشـاد النفـسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بجدة"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات الشخصية والنفسية التي تعاني منها بعـض طالبات الكلية، وعلى مدى حاجة الطالبات للإرشاد بخصوص ما يعانين من مشكلات شخـصية أو نفسية، ومعرفة أي التخصصين (العلمي أو الأدبي) أكثر معاناة من المشكلات الشخـصية والنفـسية لدى طالباته، وبلغ حجم العينة (270) طالبة من التخصصات الأكاديمية المختلفة وشملـت الفـرق الدراسية الأربعة، واستخدمت الباحثة استبيان خصائص الشخصية (إعداد الباحثة) وقـد تعمـدت إطلاق هذا الإسم عليه تجنباً لتأثر الطالبات بموضوع البحث، وقد خلصت نتائج الدراسة أن أعلـى نسبة لدى الطالبات في المشكلات النفسية كانت مشكلة قلـق الاختبـار حيـث بلغـت النـسبة

(58,52%) يليها مشكلة التوتر والقلق وتمثلت بنسبة (36,30%) من الطالبات، وتبين وجود بعض المشكلات الاجتماعية التي تعاني منها بعض الطالبات من أحداث شديدة وبلغت نسبتها (21,11%) وهي الأعلى بين مجموعة المشكلات بينما كانت أقل نسبة هي مشكلة الإنفصال، كما بلغت أعلى نسبة لدى الطالبات في المشكلات الدراسية هي مشكلة صعوبة المناهج حيث بلغت (59,26%) يليها مشكلة عدم تفهم المعلمات لظروف الطالبات وتمثلت في (53,7%). وقد بلغت النسبة المئوية للحاجة للإرشاد (60,74%) بينما لم تتعدى النسبة المئوية للحاجة للعلاج (15,19%)، كما أن الدراسة بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طالبات التخصص العلمي والتخصص الأدبي في مجموعة المشكلات النفسية لصالح طالبات التخصص الأدبي فهن أكثر معاناة من المشكلات الشخصية والنفسية من طالبات القسم العلمي.

3-دراسة الشعراوي(2003) بعنوان: "فعالية برنامج إرشادي عقلاني -انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الإتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي"

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من فعالية برنامج إرشادي عقلاني -انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الإتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، حيث تكونت عينة الدراسة من (40) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها، (20) من الذكور و(20) من الإناث، تراوحت أعمارهم ما بين (18-20) عاماً وبلغ متوسط عمر العينة (19,46)، وقد قسمت العينة إلى أربع مجموعات (10) ضابطة ذكور (10) ضابطة إناث (10)تجريبية ذكور (10)تجريبية إناث، وقد تم التحقق من التجانس بين المجموعات، وقد استخدم الباحث مقياس الاتزان الإنفعالي(إعداد أ.د. سامية القطان 1986) والبرنامج الإرشادي (يستند البرنامج الإرشادي إلى الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي كما قرره "أليس")، حيث خرجت الدراسة بالنتائج التالية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح التطبيق البعدي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية بعد التطبيق، كما بينت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية ذكور والمجموعة التجريبية إناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة الضابطة ذكور والمجموعة الضابطة إناث بعد تطبيق البرنامج الإرشادي، و لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات السلوك الاندفاعي بين المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج الإرشادي والمجموعة التجريبية بعد فترة المتابعة.

4-دراسة المزروع(2003) بعنوان: "فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهارات الاجتماعية في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى"

تهدف الدراسة إلى التعرف على عناصر الشعور بالوحدة النفسية وتصميم برنامج إرشادي لخفض حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى طالبات جامعة أم القرى المقيمات بالوحدات السكنية، وبلغ عدد عينة الدراسة (20)طالبة متجانسات في المتغيرات التالية: (العمر، الذكاء، المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي، وذوات الشعور المرتفع بالوحدة النفسية) وقد قسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بواقع (10)طالبات في كل مجموعة، واستخدمت الباحثة مقياس الإحساس بالوحدة النفسية (إعداد إبراهيم قشقوش1988) واختبار المصفوفات المتتابعة (لجون رافن) ومقياس المستوى الاجتماعي/الاقتصادي -الثقافي للأسرة السعودية (إعداد سهير عجلان) والبرنامج الإرشادي (إعداد الباحثة)، حيث كانت النتائج تدل على أن هناك فعالية إيجابية للإرشاد النفسي من خلال ممارسة بعض الفنيات الإرشادية المنتقاة لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات الجامعة المقيمات بالوحدات السكنية وذلك بهدف خفض حدة الشعور بالوحدة النفسية لديهن، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية ودرجات التطبيق الأول للمجموعة الضابطة على مقياس الإحساس بالوحدة النفسية لصالح أفراد المجموعة الضابطة الأمر الذي يؤكد فعالية البرنامج في خفض الإحساس بالوحدة النفسية.

5-دراسة زهران (2003) بعنوان: "فاعلية برنامج إرشاد صحة نفسية لتصحيح معتقدات الاغتراب لطلاب الجامعة"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مشاعر ومعتقدات الاغتراب لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة، وإعداد برنامج إرشاد صحة نفسية عقلاني انفعالي سلوكي جماعي لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب لدى طلاب الجامعة بالإضافة إلى دراسة مدى فعالية هذا البرنامج في تصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب وتنمية مشاعر ومعتقدات الانتماء لدى أفراد عينة البحث، حيث تكونت العينة الكلية للبحث الحالي من (310) طالباً وطالبة من الفرقة الثالثة، شعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية -جامعة المنصورة بدمياط في العام الدراسي 2001-2002 وتتراوح أعمارهم بين 19-20 سنة،وقد تم تطبيق مقياس مشاعر الاغتراب ومقياس معتقدات الاغتراب(من إعداد الباحثة) على أفراد العينة الكلية، وتم اختيار 70 طالباً وطلبة من الذين حصلوا على أعلى الدرجات على المقياسين، وقسم هؤلاء الطلاب بالتساوي إلى مجموعتين: ضابطة (35)طالب و تجريبية (35)طالب مع مراعاة

التجانس بين المجموعتين، وقد استخدم مع المجموعة التجريبية برنامج أرشاد الصحة التفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الاغتراب (من إعداد الباحثة)، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود ارتباط موجب ودال بين درجات مشاعر الاغتراب ودرجات معتقدات الاغتراب (كمتغيرين يعبران عن نظام معتقدات الاغتراب)، كما توجد فروق دالة إحصائياً في معتقدات ومشاعر الاغتراب بين متوسطات المجموعة التجريبية قبل تنفيذ برنامج إرشاد الصحة النفسية (العقلاني-الإنفعالي-السلوكي)، ومتوسطات درجات نفس المجموعة بعد تنفيذ البرنامج لصالح القياس البعدي، وتوجد فروق دالة إحصائياً في معتقدات ومشاعر الاغتراب بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بعد تنفيذ برنامج إرشاد الصحة النفسية (العقلاني-الإنفعالي-السلوكي)، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة(التي لم تأخذ البرنامج) لصالح المجموعة التجريبية. وتوضح النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في معتقدات ومشاعر الاغتراب في متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسطات درجات نفس المجموعة في قياس المتابعة في مجموع مشاعر ومعتقدات الاغتراب فيما عدا مشاعر الاغتراب الاجتماعي لصالح قياس المتابعة.

6-دراسة أبوجربوع(2005) بعنوان: "مدى فاعلية برنامج مقترح في الإرشاد النفسي لتخفيف وصمة المرض النفسي المرتبطة بالعلاج النفسي"

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى فاعلية برنامج إرشادي لتخفيف وصمة المرض النفسي المرتبطة بالعلاج النفسي، ولقد قام الباحث باختيار عينة استطلاعية قوامها 75من الآباء والأمهات المترددين على العيادات النفسية في قطاع غزة. كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصمة المرض النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح الاختبار البعدي، كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وصمة المرض النفسي لدى أفراد المجموعة التجريبية بين التطبيقين البعدي والتتبعي، وأظهرت النتائج أن درجات الإناث على مقياس الوصمة كان أعلى من درجات الذكور في كل من البعد النفسي،الأسري والاجتماعي بينما لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى البعد الديني.

7-دراسة كامل(2005): بعنوان"فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة".

هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق برنامج إرشادي عقلاني انفعالي لخفض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلاب الجامعة، حيث تناولت الدراسة عينة من طلاب وطالبات كلية التربية النوعية ببنها والبالغ عددهم 40 طالباً وطالبة وكان متوسط أعمارهم (17,6) سنة، وقد تم اختيار

العينة بناء على نتائج مقياسي الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة حيث تم انتقاء الحاصـــلين على درجات مرتفعة في المقياسين، ويعيشون مع أسرهم ولهم آباء وأمهاتهم، وتم تقسيمهم على أربع مجموعات مجموعتين ذكور ضابطة وتجريبية وكذلك بالنسبة للإناث بحيث يبلغ عدد المجموعة الواحدة عشرة أفراد، وقد تم استخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية من إعداد الباحث ومقياس أحداث الحيـــاة الضاغطة من إعداد إيناس عبد الفتاح أحمد ومحمد محمود نجيب والبرنامج الإرشادي العقلاني الإنفعالي من إعداد الباحث أيضاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إرتباطية موجبة ما بـــين الأفكـــار اللاعقلانية وأحداث الحياة الضاغطة لدى طلاب الجامعة من الجنسين، كما كشفت النتائج عن فعالية البرنامج الإرشادي العقلاني الانفعالي في خفض آثار الحياة الضاغطة لدى مجموعتي عينـــة الدراســـة التجريبية من الطلاب والطالبات بعد تطبيق البرنامج مما يثبت فروض الدراسة.

خامساً: دراسات اهتمت بطلبة الجامعات:

1-دراسة حنون (2001) بعنوان: "مفهوم الذات لدى طلبة النجاح الوطنية في فلسطين"

هدفت لدراسة إلى معرفة مفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح الوطنية في فلسطين، إضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس، الكلية، المستوى الدراسي، مكان الإقامة، والمعدل الدراسي على مفهوم الذات، وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (774)طالباً وطالبة حيث كان عدد الذكور(388) والإناث(386)، طبق عليها مقياس أبو ناهية(1999)لمفهوم الذات الذي اشتمل على 80 فقرة موزعة بالتساوي على أربع مجالات بواقع 20 فقرة لكل مجال وهي (المجال الأكاديمي، المجال الجسمي، المجال الاجتماعي، ومجال الثقة بالنفس). وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة مفهوم الذات كانت منخفضة على جميع المجالات والدرجة الكلية، إضافة إلى وجود فروق في مفهوم الذات تبعاً لمتغيرات الجنس لصالح الإناث والمستوى التعليمي كانت الفروق لصالح طالبات المستوى الرابع في المجالين الأكاديمي والاجتماعي، أما متغير مكان السكن فتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مفهوم الذات على المجالات(الأكاديمي، الجسمي،والاجتماعي) تعزى لمكان السكن بينما كانت الفروق دالة إحصائياً على مجال الثقة بالنفس والدرجة الكلية لمفهوم الذات حيث تبين أن مفهوم الذات لدى الطلبة في المدينة والقرية كانت أفضل منه في المخيمات، وبالنسبة لمتغير المعدل الدراسي تبين أن غالبية الفروق في مفهوم الذات كانت لأصحاب المعدل الدراسي الأعلى و ذلك يعبر عن علاقة إيجابية بين مفهوم الذات والمعدل الدراسي،و لم تظهر الدراسة فروق في نفهوم الذات لدى طلبة جامعة النجاح تبعاً لمتغير الكلية.

2-دراسة البرعاوي (2001) بعنوان: "الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مصادر الضغوط النفسية التي يعاني منها طلبة الجامعة الإسلامية-غزة، والكشف عن الفروق في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط النفسية وعلاقتها بعامل الجنس، ومستوى الدراسة ونوع الدراسة، ونوع الدراسة (علمية، نظرية) ومكان الإقامة، وقد تمثلت عينة الدراسة من 650طالب وطالبة في الجامعة الإسلامية بغزة، حيث قسم العدد بين الجنسين بواقع (338 ذكر، 312أنثى) وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية ، وقد استخدم الباحث استبيان مصادر الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة (من إعداد الباحث)، حيث خلصت النتائج أن الضغوط الدراسية احتلت المرتبة الأولى من بين الأبعاد الثمانية التي تضمنها الإستبيان، كما تبين أن أكثر المواقف الضاغطة هي تلك التي تتعلق بالدراسة والجامعة، و لم تظهر النتائج فروق دالة إحصائياً في تقدير الطلبة

لمصادر الضغوط الثمانية تعزى لعامل الجنس باستثناء الضغوط الانفعالية والشخصية وبيئة الجامعــة، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الطلبة لمصادر الضغوط الثمانية تعزى إلى نوع الدراســة باستثناء الضغوط الأسرية والمالية والدراسية وتوجد فروق دالة إحصائياً في تقــدير الطلبــة لمــصادر الضغوط الثمانية تعزى إلى مستوى الدراسة خاصة في الأبعاد الأسرية، الدراسية، الشخــصية وبيئــة الجامعة.

3-دراسة المزيني (2001) بعنوان: "القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الإنفعالي ومستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة"

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تمسك طلبة الجامعة الإسلامية بغزة بــالقيم الدينيــة ومدى تحليهم بالاتزان الانفعالي كما هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين القيم الدينية لدى عينة مــن طلبة الجامعة الإسلامية بغزة ومستوى الإتزان الإنفعالي لديهم،حيث بلغت عينة الدراسة 225طالــب وطالبة موزعين كالتالي (135طالب و120طالبة) من طلاب المستوى الرابع بالجامعة الإسلامية بغزة والتي تشكل 20%من مجتمع الدراسة وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي طبقي، ولجمــع المعلومــات استخدم الباحث استبيان القيم الدينية (من إعداد الباحث) واستبيان الاتزان الانفعالي (إ عداد الدكتور عادل محمد العدل)، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن طلاب وطالبات الجامعة يتحلوا بدرجة عالية من القيم الدينية والإتزان الإنفعالي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمسك بالقيم الدينيــة ومستوى الإتزان الإنفعالي بين طلاب وطالبات الجامعة لصالح الطالبات، وتوجد علاقة موجبــة ذات دلالة إحصائية في مستوى الإتزان الإنفعالي لصالح الطلاب والطالبات ذوي الدرجة المرتفعة في القــيم الدينية.

4-دراسة عبد اللطيف و حمادة (2002) بعنوان: "الصلابة النفسية والرغبة في الــتحكم لــدى طلاب الجامعة"

تهدف هذه الدراسة إلى بحث العلاقة بين الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لدى طــلاب الجامعة(جامعة الكويت، والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب)، وتكونت العينة من (282)طالبــاً وطالبة، منهم (70) من الذكور و(212)من الإناث، وطبق على العينة مقياسان هما: مقياس الصلابة النفسية من تصميم (Younkin & Betz, 1996) ومقياس الرغبــة في الــتحكم مــن تــصميم (Burger & Cooper,1979) والمقياسان من تعريب الباحثين، وقد كشفت الدراسة عن وجــود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الصلابة النفسية والرغبة في التحكم داخل العينة الكلية، وداخل عينتي الذكور والإناث كل على حدة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين علــى المقياســين لــصالح

الذكور، و لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً على المقياسين تبعاً لمتغيرات الدراسة الأخرى وهي: الحالة الاجتماعية ومعدل الدرجات والعمر.

5-دراسة الأنصاري (2004) بعنوان: "القلق لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين ثماني عشرة دولة عربية"

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على معدلات القلق لدى طلبة الجامعة العرب فضلاً عن التعرف على الفروق في معدلات القلق بين طلبة الجامع في ثمانية عشر بلداً من البلدان العربية هي (لبنان، سوريا، فلسطين، الأردن، العراق، الكويت، السعودية، البحرين، قطر، الإمارات، عمان، اليمن، مصر، السودان، ليبيا، تونس، الجزائر والمغرب) وتكونت عينة الدراسة الكلية من (10345) طالباً وطالبة يدرسون بالجامعات العربية بالكويت، وكل من جامعة الملك فهد وجامعة أم القرى، جامعة الملك فيصل في السعودية وجامعة الإمارات، والأداة المستخدمة في هذه الدراسة هي مقياس جامعة الكويت للقلق(إعداد أحمد عبد الخالق 2000)، وتم التحقق من ثبات الأداة وقد تراوحت معاملات ثبات ألفا للإتساق الداخلي بين 0,86-0,92 لدى عينات الدراسة بمتوسط 0,90 لجميع العينات، مما يؤكد صلاحية استخدام هذه الأداة في البلدان العربية موضوع هذه الدراسة. وكشفت النتائج عن ارتفاع معدلات القلق لدى القطريين يليهم على التوالي السوادنيين، السوريين، الكويتيين، الإماراتيين، التونسيين، الجزائريين، اليمنيين، اللبنانيين، المصريين، الأردنيين، المغربيين، السعوديين، الفلسطينيين، الليبيين، العمانيين، العراقيين، البحرينيين، كما كشفت النتائج عن ارتفاع متوسطات القلق لدى الليبيين يليهم على التوالي السوريون، الفلسطينيون، المصريون، العراقيون، الأردنيون، التونسيون، اللبنانيون، العمانيون، الكويتيون، الإماراتيون، القطريون، السعوديون، الجزائريون، المغربيون، اليمنيون، البحرينيون، والسودانيون كما كشفت نتائج اختبار شيفيه للمقارانات المتعدد لمتوسطات القلق لدى عينات الدراسة عن فروق جوهرية ثقافية بين تلك العينات في القلق.

6- دراسة مقداد وحلس بعنوان: "العوامل المؤثرة في أداء الطلبة في الجامعات الفلسطينية"

لقد خرجت هذه الدراسة بعدة توصيات منها: قيام الجامعات ببذل جهد أكبر عند تعيين أعضاء هيئة تدريس جدد لضمان تعيين الأكفاء الذين يتمتعون بالمؤهلات العلمية الدقيقة والمطلوبة والخبرات العملية والقادرين على توصيل المعلومات للطلبة بأقل الجهد والتكلفة. بالرغم من الضائقة المالية التي تعاني منها الجامعات إلا أن الباحثين قد طالبا بعدم رفع الرسوم الدراسية تقديراً للظروف الاقتصادية والمعيشية الصعبة التي يعاني منها الطلبة الفلسطينيين والتي تفاقمت بشكل خطير منذ نهاية شهر سبتمبر 2000. دعم الإرشاد الأكاديمي وخصوصاً للطلبة الجدد، وإعطاءهم الأهمية والاهتمام

التي يستحقونها، لما لها من أثر واضح وفعال على أداء الطلبة، كما أكد الباحثان على ضرورة الاهتمام بالبرامج التعريفية التوجيهية التي تنظم للطلبة الجدد مع بداية كل عام جامعي على أن تعقد هذه البرامج بالتكثيف المناسب قبل بداية الدراسة بما يضمن تعريف الطالب بأنظمة الجامعة ومرافقها المختلفة.

7–دراسة Khalil & Hussein(2005) بعنوان:"مقارنة البناء العاملي للاتجاه نحو علم النفس بين الجنسين في مصر والسعودية (دراسة عبر ثقافية)"

هدفت الدراسة إلى مقارنة البناء العاملي للاتجاه نحو علم النفس، واختبار تكافؤه بين الجنسين في المجتمعين المصري والسعودي، وأيضاً بين الجنسين داخل كل مجتمع على حدة، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى اختبار الفروق بين المتوسطات في العوامل الكامنة للاتجاه نحو علم النفس، وذلك لنفس الجنس بين المجتمعين وبين الجنسين داخل كل مجتمع، وقد تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو علم النفس على 208 مصرياً من طلاب وطالبات كلية الآداب بجامعة المنوفية (82ذكر و 126أنثى)، و261سعودياً من طلبة كلية التربية بحائل (110ذكراً و 151أنثى)، وقد استخدم تحليل التكافؤ للمجموعات المتعددة لاختبار مدى تطابق الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه نحو علم النفس عبر المجتمعين موضع الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن الاتجاه نحو علم النفس مكون من أربعة عوامل مرتبطة وهي :الرغبة في دراسة علم النفس، الجوانب الوجدانية المرتبطة بعلم النفس، حب علم النفس، الاعتقاد بفائدة علم النفس. وقد أظهر هذا النموذج تكافؤاً جزئياً بين المجتمعين، وبين الجنسين داخل كل مجتمع على حدة، إلا أن التكافؤ بين الجنسين داخل المجتمع الواحد أكبر من التكافؤ لنفس الجنس بين المجتمعين.

8–دراسة عبد الصمد(2005) بعنوان: "ارتباك الهوية الثقافية في علاقته ببعض الأعراض المرضية لدى عينة من الشباب الجامعي"

حيث أوصى الباحث بأنه يجب إعطاء مساحة مناسبة من المناهج الدراسية في كافة التخصصات لإبراز الهوية الثقافية العربية والقومية. وفي ضوء تطوير منظومة التعليم في الوقت الحالي، يجب إعداد مرشدين نفسيين للعمل بالمدارس والجامعات، وتزويدهم بخبرات علمية وبرامج إرشادية تتواكب مع التطور العلمي والتكنولوجي في عصر المعلومات.ضرورة تصميم برامج إرشادية في الأمن الثقافي لتوجيه وعي الشباب لمقاومة التأثيرات الفاسدة للعولمة. ضرورة توفر الدعم النفسي والمساندة الاجتماعية للشباب من خلال الأسرة والمدرسة والجامعة، بحيث يكون هناك مرونة في فهم طبيعة الشباب المراهق ووجهات نظره. وهناك حاجة ماسة أكثر من أي وقت مضى إلى تحديث علم نفس

المراهقة في كليات التربية، حيث يستطيع المعلم تحقيق فهم علمي دقيق لسلوك الشباب المراهق ومشكلاته النفسية والاجتماعية في ضوء عصر المعلومات والمتغيرات العالمية.

9- دراسة هيبة،(2005)بعنوان: "دراسة لبعض القيم الخلقية السائدة لدى طلاب كليات التربية"

خرج الباحث في هذه الدراسة بعدة توصيات منها، أن تعمل الجامعات على تنمية القيم الدينية والخلقية لدى طلابها والتأثير عليها لما لها من دور في تشكيل شخصية الطالب. أن تتميز الجامعة بتنوع الأنشطة الطلابية في المجالات السياسية والثقافية والعلمية والاجتماعية والفنية. الاهتمام بدور المرشد النفسي للجامعات، حيث أنه يهدف إلى مساعدة الطلاب على ضبط الانفعالات، وتوكيد الذات، الاعتماد على النفس، والاستقلال الذاتي، والمشاركة الاجتماعية الفاعلة، وتحمل المسؤولية، والتعبير عن الرأي والحوار الهادف البناء وغير ذلك من القيم الخلقية اللازمة لطلاب الجامعات.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

1- معظم الدراسات السابقة تناولت عملية الإدراك بشكل واضح وبالـذات مـع طلبـة الجامعات وهو ما يقرب من مجتمع الدراسة الحالية.

2- تناولت غالبية الدراسات السابقة المشاكل والضغوط النفسية التي يعاني منـها الـشباب الجامعي وأهمية العملية الإرشادية والبرامج الإرشادية في التخفيف من هـذه المـشاكل والضغوط وتحسين المستوى الدراسي والسلوكي للطالب الجامعي والمدرسي.

3- تحدثت بعض الدراسات السابقة عن ارتباط الإدراك بالذكاء والتي دلت نتائج دراسـة (بدر 2002) على وجود علاقة إيجابية بين إدراك الطلبة والذكاء الإنفعالي.

4- تناولت بعض الدراسات السابقة الذكاء وعلاقته بالتوافق النفسي لدى طلبة الجامعات.

5- من الملاحظ أن الدراسات التي قام الباحث بعرض بعض التوصيات التي جاءت فيها، أنها تركز على أهمية وجود قسم للإرشاد النفسي للطلبة وذلك لمساعدتهم علـى مواجهـة تحديات الواقع الجديد، من عولمة وضياع القيم، ومن تغيرات خارجية وداخلية أخـرى، الأمر الذي يدل على أهمية مرحلة الشباب أولاً ومن ثم أهمية طلبة الجامعات الذين هـم جزء لا يتجزأ من الشباب.

النقاط التي تميزت بها الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

1- تصميم استبيان يقيس إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي.

2- أقامت هذه الدراسة مقارنة بين طلبة الجامعة الإسلامية بقطاع غزة وطلبة جامعـة الخليـل بالضفة الغربية على الجانب الإدراكي.

3- أقامت هذه الدراسة مقارنة بين طلبة الجامعة الإسلامية بقطاع غزة وطلبة جامعـة الخليـل بالضفة الغربية في اختبار الذكاء (لجون رافن).

4- حسب علم الباحث أن هذه الدراسة الأولى التي تجري بقطاع غزة.

فروض الدراسة:

1. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين درجة إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي ودرجات الذكاء.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إدراك طلبة الجامعـــات الفلـــسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للجنس(ذكور، إناث).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي(أول، ثاني، ثالث، رابع).
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي(آداب، علوم).
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي تعزى لنوع الجامعة(جامعات الضفة، جامعات غزة).
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي تعزى للجنس(ذكور، إناث).
7. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي(أول، ثاني، ثالث، رابع).
8. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي تعزى لاختلاف التخصص الجامعي(آداب، علوم).
9. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط ذكاء طلبة الجامعات الفلسطينية لـــدور المرشد النفسي تعزى لنوع الجامعة(جامعات الضفة، جامعات غزة).

الفصل الرابع

إجراءات الدراسة

- ❖ منهج الدراسة.
- ❖ مجتمع الدراسة.
- ❖ عينة الدراسة.
- ❖ أدوات الدراسة.
- ❖ خطوات الدراسة.
- ❖ المعالجة الإحصائية.

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، والأفراد مجتمع الدراسة وعينتـــها ، وكـــذلك أداة الدراسة المستخدمة وطرق إعدادها، وصدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفا للإجراءات التي قام بها الباحث في تقنين أدوات الدراسة وتطبيقها، وأخيرا المعالجات الإحصائية التي اعتمد الباحـــث عليها في تحليل الدراسة .

منهجية الدراسة

من اجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والذي يعرف بأنه طريقة في البحث تتناول إحداث وظواهر وممارسات موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هـــي دون تدخل الباحث في مجرياتها ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (الآغا،2002) ، وتهدف هذه الدراسة إلى معرفة إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي وتحديد مستويات الذكاء، وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال المصادر الثانوية المتمثلـــة في الكتـــب والمراجـــع العلميـــة والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث والدوريات والمجلات العلمية والمهنية المتخصصة، كمـــا سيتم الحصول على البيانات والمعلومات الأولية عن طريق الاستبانة (Questionnaire) الـــتي تم إعدادها لهذا الغرض وتحليلها باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (Statistical Package for Social Science).

مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة هم طلبة كليتي الآداب والعلوم في إحدى الجامعات الفلسطينية الموجـــودة في مدينة غزة وهي(الجامعة الإسلامية) و(جامعة الخليل) الموجودة في الضفة الغربية، ويبلغ عدد الطلبـــة المسجلين رسمياً داخل هذه الكليات (5073) طالباً وطالبة، بحسب البيانات المأخوذة من مكاتـــب القبول والتسجيل في الجامعات، ويبين الجدول التالي تقسيم هذه الأعداد بناءاً على الجامعة(الكليـــة) والجنس:

المنطقة	اسم الجامعة	كلية العلوم		كلية الاداب		العدد الكلي		عدد العينة	
		طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات	طلاب	طالبات
قطاع غزة	الجامعة الاسلامية	408	603	653	1078	1061	1681	107	169
الضفة الغربية	جامعة الخليل	155	580	484	1112	639	1692	64	170
المجموع الكلي						1700	3373	171	339

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من 10% من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (5073) كعينة عشوائية لإجراء الدراسة عليها وفقاً لرأي (الآغا والأستاذ،2003: 102) إذا كان حجم المجتمع الأصلي بضع آلاف من(1000-10000)فإن حجم العينة يمكن أن يكون في حدود 10%.

وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة حجمها (510) من الطلاب والطالبات، وقد تم توزيع الاستبيانات عليهم، وتم استرداد (510) استبانة، وبعد تفحص الاستبيانات تم استبعاد 4 استبيانات لعدم جدية الإجابة عليهم وعدم تحقيق الشروط المطلوبة للإجابة على الاستبيان، وبذلك يكون عدد الاستبيانات الخاضعة للدراسة 506 استبانة.

وجدول رقم(1) يبين خصائص وسمات عينة الدراسة كالتالي:

يبين جدول رقم (1) أن 53.8% من عينة الدراسة هم من طلاب الجامعة الإسلامية، و 46.2% من عينة الدراسة هم من طلاب جامعة الخليل.

جدول رقم (1)

توزيع العينة حسب متغير الجامعة

الجامعة	التكرار	النسبة المئوية
الإسلامية	272	53.8
الخليل	234	46.2
المجموع	506	100.0

يبين جدول رقم (2) أن 33.4% من عينة الدراسة هم من الطلاب، و66.6% من عينة الدراسة هم من الطالبات.

جدول رقم (2)

توزيع العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
طالب	169	33.4
طالبة	337	66.6
المجموع	506	100.0

يبين جدول رقم (3) أن 65.6% من عينة الدراسة هم من التخصصات الأدبية، و 34.4% من عينة الدراسة من التخصصات العلمية.

جدول رقم (3)

توزيع العينة حسب متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
آداب	332	65.6
علوم	174	34.4
المجموع	506	100.0

يبين جدول رقم (4) أن 26.9% من عينة الدراسة من المستوى الأول، و 23.7% من عينة الدراسة هم من المستوى الثاني، و 25.7% من عينة الدراسة هم من المستوى الثالث، و23.7% من عينة الدراسة هم من المستوى الرابع.

جدول رقم (4)

توزيع العينة حسب متغير المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
الأول	136	26.9
الثاني	120	23.7
الثالث	130	25.7
الرابع	120	23.7
المجموع	506	100.0

أدوات الدراسة:

سيعمل الباحث على تطبيق استبيان مكون من قسمين:

الأول: مقياس الإدراك (من إعداد الباحث) والذي يقيس إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي.

الثاني: مقياس المصفوفات "لجون رافن" لقياس الذكاء.

أولاً: اختبار المصفوفات المتتابعة (لجون رافن):

وهو اختبار لقياس الذكاء لا يعتمد على النواحي اللفظية، ويقوم في جوهره على القدرة على تكملة الأشكال الناقصة، وذلك بإدراك العلاقات الرئيسية التي تقوم عليها تلك الأشكال، والكشف عن الجزء الذي يكملها لأنه يتفق في صورته مع تلك العلاقات القائمة.(السيد،1994: 118) ويتألف الاختبار من 36مصفوفة أو رسماً حذف منها أحد أجزاءها، وعلى المفحوص أن يحدد الجزء المحذوف بالانتقاء من بين 6بدائل، وتتجمع الأسئلة في ثلاث سلاسل، يحتوي كل منها على 12مصفوفة متزايدة في الصعوبة ولكنها متشابهة من حيث المبدأ. وقد تم تطبيق هذا الاختبار في البيئة الفلسطينية بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته.

ثانياً: مقياس الإدراك:

قام الباحث بتقنين فقرات الاختبار وذلك للتأكد من صدقه وثباته كالتالي:

صدق فقرات الاختبار : قام الباحث بالتأكد من صدق فقرات الاختبار بطريقتين.

صدق المحكمين :

عرض الباحث مقياس الإدراك على مجموعة من المحكمين تألفت من (10) أعضاء من المتخصصين في التربية وعلم النفس والإحصاء وقد استجاب الباحث لآراء السادة المحكمين وقام بإجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء مقترحاهم بعد تسجيلها في نموذج تم إعداده، وقد قبلت الفقرات إذا وافق عليها أكثر من (8) محكمين ، وعدلت إذا وافق عليها من (4-7) من المحكمين ،ورفضت إذا وافق عليها اقل من (4) محكمين، وبذلك خرج الاختبار في صورته النهائية ليتم تطبيقه على العينة الاستطلاعية بعد موافقة أكثر من أربعة محكمين وإجراء التعديلات اللازمة.

المقياس قبل التعديل:

أولاً: إدراك الفصل الدراسي:

ويقصد به مدى إدراك الطلاب للجوانب الاجتماعية والبيئية والتنظيمية داخل الفصل والتي تدل على مدى اندماجهم وتوادهم مع أقرانهم من الطلبة الآخرين، بالإضافة إلى ما يعطونه من أهمية للتنافس فيما بينهم بجانب ما يمارسونه من أنشطة تزيد من فاعليتهم، ويتكون من:

المشاركة: Participation.

الانتماء: Affiliation .

العملية: Practicality.

المنافسة: Competition.

ثانياً: المرشد النفسي:

ويقصد به مدى إدراك الطالب للمرشد النفسي ومدى قبوله والتآلف معه، بالإضافة إلى مدى تقبل المرشد النفسي للطلبة، ويتكون من:

- إدراك الطالب للمرشد النفسي.
- القبول والتآلف بين الطالب و المرشد النفسي.

ثالثاً: البيئة الإدارية: **Administrative Environment**.

ويقصد بها مدى إدراك الطلاب للتعليمات والقواعد الإدارية والناحية التنظيمية التي تسير بها العملية الإرشادية، بالإضافة إلى إدراكهم لسلوكيات المرشد النفسي تجاه ما يقومون به من أعمال لخدمة الطلبة، ويتكون من إدراك الطالب:

- للقواعد والتعليمات الإدارية: Administrative Instruction and Rules.
- للميسرات: Facilities .
- للإداريون : Administrators .

صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار:

وقد قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار على عينة الدراسة البالغة 76 فرد، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمجال التابع له.

2.1 صدق فقرات القسم الأول: إدراك الفصل الدراسي.

المجال الأول : المشاركة

جدول رقم (5) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول (**المشاركة**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال الأول صادقة لما وضعت لقياسه باستثناء الفقرات (2، 6) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

جدول رقم (5)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الأول(المشاركة) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
1	يبذل المرشد النفسي والطالب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومان بها خلال الجلسات الإرشادية	0.542	0.000
2	يشارك عدد قليل من الطلبة في النقاش والنشاطات التي يقوم بها المرشد النفسي	0.123	0.288
3	يقسم الطلبة والمرشد في الفصل الأعمال فيما بينهم	0.466	0.000
4	يستمتع الطلاب بعمل المرشد النفسي حقيقة	0.456	0.000
5	يشارك بعض طلبة الفصل مشاكلهم الشخصية مع المرشد النفسي	0.359	0.001
6	هناك مشاركة قليلة جداً بين الطلبة والمرشد النفسي	0.070	0.548
7	يمتنع طلبة هذا الفصل عن مشاركة المرشد النفسي في الكتب والمراجع والمعلومات والأبحاث النفسية	0.146	0.210
8	يعتبر طلبة هذا الفصل من أكثر الطلبة مشاركة في الندوات والحلقات الإرشادية على مستوى الكلية	0.526	0.000
9	يوجد أخذ وعطاء بين الطلبة والمرشد النفسي من خلال ممارسة الأنشطة	0.435	0.000
10	يشارك أفراد هذا الفصل المرشد النفسي في أوجه النشاطات النفسية المختلفة	0.425	0.000

جدول رقم (6) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثـــاني (**الانتمـــاء**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالـــة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثاني صادقة لما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرات(12، 15) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائياً.

جدول رقم (6)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثاني(الانتماء) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
11	يعرف طلبة هذا الفصل المرشد النفسي معرفة جيدة	0.503	0.000
12	يوجد مجموعات من الطلبة لا ينسجمون مع المرشـــد النفسي	0.030	0.799
13	يحتفظ بعض الطلبة بعناوين المرشد النفسي	0.448	0.000
14	إذا غاب المرشد النفسي فإن طلبة الفصل يسألون عنه	0.539	0.000
15	يستغرق حفظ اسم المرشد النفسي لدى طلبة الفـــصل وقتاً طويلاً	0.126	0.276
16	لا يود الطلبة أن يتركوا المرشـــد النفـــسي حـــتى في الإجازات	0.521	0.000
17	يتفاعل كل طالب في هذا الفصل مع المرشد النفسي	0.546	0.000
18	يحتاج الطلبة الجدد لوقت طويل للتعرف على المرشـــد النفسي	0.236	0.040
19	هناك إحساس لدى جميع طلبة هذا الفصل بأن المرشـــد النفسي واحداً منهم	0.613	0.000

جدول رقم (7) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث (**العملية**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال الثالث صادقة لما وضعت لقياسه. باستثناء الفقرات (22، 23) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

جدول رقم (7)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثالث(العملية) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
20	تؤكد المناهج والمقررات الدراسية السائدة في الكلية على أهمية المرشد النفسي	0.479	0.000
21	يوجد تركيز قليل جداً على وضع خطط للإرشاد النفسي لما بعد الانتهاء من العام الدراسي	0.233	0.043
22	يركز هذا الفصل على التدريب على أنواع جديدة من الاتجاهات الإرشادية	0.459	0.000
23	يهتم أفراد هذا الفصل بالماضي أكثر من اهتمامهم بالمستقبل	0.021	0.857
24	لا يستطيع الطالب تحويل ما اكتسبه من خبرات إرشادية إلى واقع عملي	0.131	0.258
25	يقوم المرشد النفسي على تشجيع أفراد هذا الفصل على التخطيط للمستقبل	0.617	0.000
26	يقوم المرشد النفسي بتشجيع أفراد هذا الفصل على مناقشة الخطط المستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلة قبل نهاية الفصل الدراسي	0.663	0.000
27	يمنح المرشد الطلبة الأكثر نشاطاً إمتيازات خاصة	0.620	0.000
28	يشجع المرشد النفسي أفراد الفصل على تعلم طرق جديدة لمواجهة المشاكل	0.322	0.005

جدول رقم (8) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع (**المنافسة**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال الرابع صادقة لما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرة (38) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

جدول رقم (8)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الرابع(المنافسة) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
29	لا يستطيع الطالب ترجمة ما اكتسبه من خبرات إرشادية إلى واقع عملي	0.492	0.000
30	لا يهتم الطلبة بالتقديرات التي يحصل عليها من خلال المرشد النفسي	0.644	0.000
31	يحتفظ الطلبة في الفصل بمعلوماتهم لأنفسهم ولا يشاركونها للمرشد النفسي وذلك لأنهم أفضل منه	0.636	0.000
32	لا يساعد الطلبة في الفصل المرشد النفسي أثناء الجلسة الإرشادية	0.601	0.000
33	ليس للتقدير أهمية لدى الطلبة	0.624	0.000
34	يحاول كل طالب في الفصل أن يتميز في علاقته مع المرشد النفسي عن زملائه الآخرين	0.360	0.001
35	يشعر كل طالب في هذا الفصل بوجود ضغوط نفسية تشجع على التوجه للمرشد النفسي	0.372	0.001
36	يعتمد كل طالب في الفصل على نفسه في إنجاز مشاكله دون التوجه للمرشد النفسي	0.560	0.000
37	يعمل الطلبة من أجل الحصول على علاقة قوية مع المرشد النفسي	0.285	0.012
38	هناك منافسة واضحة بين بعض الطلاب داخل الفصل من أجل تطبيق المعلومات الإرشادية	0.066	0.570

القسم الثاني : المرشد النفسي.

المجال الخامس: رؤية الطالب للمرشد النفسي

جدول رقم (9)يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجـــال الخـــامس (رؤيـــة الطالب للمرشد النفسي) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عنـــد مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 82 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لمـــا وضـــعت لقياسه، وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرات (39، 43) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

جدول رقم (9)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الخامس(رؤية الطالب للمرشد النفسي) **والدرجة الكلية لفقراته**

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
39	يتعامل المرشد النفسي مع الطلبة بموضوعية	0.124	0.285
40	يهتم المرشد النفسي بشعور أفراد الفصل أكثر مما يهتم بنـــوع مشاكلهم العملية	0349	0.002
41	لا يلتزم المرشد النفسي بفلسفة الكلية و الجامعة	0.555	0.000
42	لا يهتم المرشد النفسي بالتخطيط للعملية الإرشادية	0.503	0.000
43	يهتم المرشد النفسي بالجوانب الإيجابية أثناء العملية الإرشادية	0.178	0.124
44	لا يلتزم المرشد النفسي بمواعيد الجلسات الإرشادية	0.230	0.046
45	يهتم المرشد النفسي بالمشاكل الخاصة لبعض الطلبة	0.456	0.000
46	يتتبع المرشد النفسي ما يستجد من معلومات حـــول العمليـــة الإرشادية	0.273	0.017
47	يهتم المرشد النفسي بالأساليب الإرشـــادية العلميـــة الحديثـــة والمتطورة	0.283	0.013
48	لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق القواعد واللوائح داخل الكلية	0.533	0.000
49	يساعد المرشد النفسي الطالب في التغلب على المشاكل الإدارية التي تواجهه	0.280	0.014
50	لا يستطيع المرشد النفسي أن يساعد الطالب من خلال عمله في الكلية	0.351	0.002

المجال السادس: القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي

جدول رقم (10)يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس (القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال الخامس صادقة لما وضعت لقياسه، وبذلك تعتبر فقرات المجال السادس صادقة لما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرات (51، 55، 57) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائيا.

جدول رقم (10)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السادس(القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي) **والدرجة الكلية لفقراته**

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
51	يتقبل المرشد النفسي مشاعر الطالب	0.153	0.186
52	تسود معاملات غير مهنية في العلاقة بين الطالب والمرشد النفسي	0.0438	0.000
53	لا يحترم المرشد النفسي الطالب عند الإفصاح عما يجول بخاطره	0.600	0.000
54	يواجه بعض الطلبة الإهانة من المرشد النفسي من جراء عدم معرفة التصرف	0.492	0.000
55	يعامل المرشد النفسي الطلبة بلا تمييز	0.034	0.771
56	يستخدم المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري لحفظ النظام داخل الجلسة الإرشادية	0.259	0.024
57	يشترك المرشد النفسي مع الطلبة في كثير من الحلول العملية للمشاكل	0.159	0.171
58	يعامل المرشد النفسي الطلبة بكبرياء وترفع	0.414	0.000
59	يخصص المرشد النفسي وقتاً خاصاً لكل طالب للتحدث معه عن مشاكله	0.256	0.026
60	يستخف المرشد النفسي بمشاكل الطلبة	0.378	0.001
61	يقدم المرشد النفسي المشورات والمساعدات للطلبة	0.396	0.000
62	يميز المرشد النفسي في معاملته بين الطلبة	0.487	0.000

ثالثا : البيئة الإدارية

المجال السابع: القواعد والتعليمات الإدارية.

جدول رقم (11) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السابع (**القواعد والتعليمات الإدارية**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423، وبذلك تعتبر فقرات المجال السابع صادقة لما وضعت لقياسه، وبذلك تعتبر فقرات المجال السابع صادقة لما وضعت لقياسه.

جدول رقم (11)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السابع(القواعد والتعليمات الإدارية) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
63	يقع الطالب الغير ملتزم بالعملية الإرشادية بمشاكل إدارية	0.436	0.000
64	يختلف تطبيق القواعد ضد الطالب الغير ملتزم حسب تفسيرات المرشد النفسي	0.499	0.000
65	يطبق المرشد النفسي أحكاماً ضد الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية المحيطة	0.357	0.002
66	تسود الرسمية في العلاقة مع المرشد النفسي	0.356	0.002
67	يعتمد مدى نجاح العملية الإرشادية على التطبيق العملي والتقرير النهائي للمرشد النفسي	0.303	0.008
68	يمارس المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري في تطبيق القواعد والأنظمة	0.300	0.009
69	إلتزام الطالب بالجلسات الإرشادية له أهميته في مدى نجاحها	0.431	0.000
70	يغض المرشد النفسي النظر عن بعض السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطالب أثناء العملية الإرشادية	0.490	0.000
71	يلتزم الطالب والمرشد النفسي بالفلسفة العامة للعملية الإرشادية	0.294	0.010
72	القواعد والفلسفة العامة للعملية الإرشادية واضحة للطالب	0.440	0.000

المجال الثامن: الميسرات.

جدول رقم (12) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السابع (**الميسرات**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423،وبذلك تعتبر فقرات المجال الثامن صادقة لما وضعت لقياسه، وبذلك تعتبر فقرات المجال السابع صادقة لما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرات (78، 83) حيث أن معامل الارتباط غير دال إحصائياً.

جدول رقم (12)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال الثامن(الميسرات) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
73	يحدد المرشد النفسي مميزات شخصية و شروط خاصة للتعامل مع الطلبة	0.499	0.000
74	يترك للطالب حرية اختيار المرشد النفسي الذي يرغب بالتعامل معه	0.553	0.000
75	يعطي المرشد النفسي وقتاً كافياً للطالب خلال الجلسة الإرشادية	0.547	0.000
76	يهتم المرشد النفسي بعقد ندوات إرشادية للعاملين الإداريين في الكلية للإستفادة منها في التعامل مع الطلبة	0.657	0.000
77	يهتم المرشد النفسي بالأنشطة الطلابية المختلفة	0.652	0.000
78	لا يسهم المرشد النفسي في تطوير المجتمع الخارجي	0.113	0.331
79	يدعو المرشد النفسي مؤسسات وشخصيات لها أهمية إلى ندوات ومؤتمرات عامة	0.369	0.001
80	يساعد المرشد النفسي بعض الطلبة الحصول على إعفاءات ومنح مالية	0.646	0.000
81	يعمل المرشد النفسي على توضيح فائدة العملية الإرشادية للطلبة من خلال نشرة دورية	0.611	0.000
82	يستعين المرشد النفسي بخبرات المرشدين النفسيين داخل وخارج الجامعة	0.351	0.002
83	يلتزم المرشد بمواعيد الجلسات ولا يستقبل الطالب المتأخر عن موعده المحدد	0.122	0.294

المجال التاسع: المرشدين النفسيين.

جدول رقم (13) يبين معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال السابع (**المرشدين النفسيين**) والدرجة الكلية لفقراته، والذي يبين أن معاملات الارتباط المبينة دالة عند مستوى دلالـــة (0.05)، وكذلك قيمة r المحسوبة اكبر من قيمة r الجدولية عند مستوى دلالة 0.05 ودرجة حرية 20 والتي تساوي 0.423،وبذلك تعتبر فقرات المجال التاسع صادقة لما وضعت لقياسه، وبـــذلك تعتبر فقرات المجال السابع صادقة لما وضعت لقياسه، باستثناء الفقرات (84، 87) حيث أن معامـــل الارتباط غير دال إحصائياً.

جدول رقم (13)

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال التاسع(المرشدين النفسيين) والدرجة الكلية لفقراته

مسلسل	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى المعنوية
84	تتوزع أعباء العملية الإرشادية على عدد من المرشدين النفسيين في الكلية	0.156	0.177
85	المرشد النفسي غير متحمس في أداء واجبه	0.467	0.000
86	يشعر الطلبة بوجود حواجز بينهم وبين المرشد النفسي	0.494	0.000
87	يحافظ المرشد على خصوصية كل طالـــب في التعامـــل أثنـــاء الجلسات الإرشادية	0.074	0.523
88	يعمل المرشد النفسي في الكلية بإخلاص دونما أن يرغبه أحـــد على ذلك	0.240	0.037
89	لا يوجد تنسيق بين المرشد و الهيئة الإدارية في الكلية	0.342	0.003
90	لا يلتزم المرشد بالأخلاق المهنية للعملية الإرشادية	0.509	0.000
91	يمارس المرشد النفسي سلطة تحكمية على الطالب مستمدة من الإدارة العليا	0.591	0.000
92	لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق مسؤولياته على أكمل وجه	0.660	0.000
93	المرشد النفسي غير متعاون مع الطلبة	0.677	0.000
94	يقوم المرشد النفسي بإنجاز أعمال الطالب في حال عدم مقدرته على فعلها	0.325	0.004
95	تتسم أعمال المرشد النفسي بالنمطية والروتينية	0.269	0.019

الصدق البنائي لأبعاد الاختبار

جدول رقم (14) يبين مدى ارتباط كل بعد من أبعاد الاختبار بالدرجة الكلية لفقرات الاختبار، ويوضح جدول رقم (14) أن محتوى كل بعد من أبعاد الاختبار له علاقة قوية بهدف الدراسة عند مستوى دلالة (0.05).

جدول رقم (14)

الصدق البنائي لمجالات الدراسة

القسم	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
إدراك الخدمات الإرشادية	المشاركة	0.494	0.000
	الانتماء	0.563	0.000
	العملية	0.476	0.000
	المنافسة	0.580	0.000
المرشد النفسي	رؤية الطالب للمرشد النفسي	0.564	0.000
	القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي	0.700	0.000
البيئة الإدارية	القواعد والتعليمات الإدارية	0.682	0.000
	الميسرات	0.425	0.000
	المرشدين النفسيين	0.365	0.001

ثبات الاستبانة Reliability:

وقد أجرى الباحث خطوات الثبات على العينة الاستطلاعية نفسها بطريقتين هما طريقة التجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ.

- **طريقة التجزئة النصفية Split-Half Coefficient**: تم إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الأسئلة الفردية الرتبة ومعدل الأسئلة الزوجية الرتبة لكل محور وقد تم تصحيح معاملات الارتباط باستخدام معامل ارتباط سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient) حسب المعادلة التالية:

معامل الثبات = $\frac{2ر}{1+ر}$ حيث ر معامل الارتباط وقد بين جدول رقم (15) يبين أن هناك معامل ثبات كبير نسبياً لفقرات الاختبار.

جدول رقم (15)

معامل الثبات (طريقة التجزئة النصفية)

المجال	عدد الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح	مستوى المعنوية
المشاركة		0.9213	0.9590	دال عند 0.01
الانتماء		0.8576	0.9233	دال عند 0.01
العملية		0.8619	0.9258	دال عند 0.01
المنافسة		0.8743	0.9329	دال عند 0.01
رؤية الطالب للمرشد النفسي		0.8752	0.9334	دال عند 0.01
القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي		**0.8777**	**0.9349**	دال عند 0.01
القواعد والتعليمات الإدارية		**0.7096**	**0.8301**	دال عند 0.01
الميسرات		**0.8906**	**0.9421**	دال عند 0.01
المرشدين النفسيين		**0.8777**	**0.9349**	دال عند 0.01

طريقة ألفا كرونباخ **Cronbach's Alpha**:

إستخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة كطريقة ثانية لقياس الثبات وقـــد يـــبين جدول رقم (16) أن معاملات الثبات مرتفعة لمحاور الاستبانة.

جدول رقم(16)

معاملات الثبات (طريقة ألفا كرونباخ)

المجال	عدد فقرات	معامل ألفا كرونباخ للثبات
المشاركة		0.9541
الانتماء		0.9523
العملية		0.9368
المنافسة		0.9365
رؤية الطالب للمرشد النفسي		0.9156
القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي		0.7404
القواعد والتعليمات الإدارية		0.9450
الميسرات		0.9244
المرشدين النفسيين		0.9645

وبعد فقد تبين بعد عرض الخصائص السيكومترية للمقياس أنه يتمتع بصدق وثبات مرضٍ يجعل منه أداةً صالحة لقياس الإدراك.

المعالجات الإحصائية:

لقد قام الباحث بتفريغ وتحليل الاستبانة من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

1- النسب المئوية والتكرارات

2- اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة

3- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات

4- اختبار كولومجروف-سمرنوف لمعرفة نوع البيانات هل تتبع التوزيع الطبيعـــي أم لا (1- Sample K-S)

5- اختبار One sample T test

6- اختبار Independent Samples T test

7- اختبار One Way ANOVA

خطوات الدراسة:

اختيار الأداة المناسبة.

أخذ الموافقة من الجهات المختصة لتطبيق الأداة.

إختيار العينة الممثلة في المجتمع الأصلي.

تطبيق الاستمارة على العينة.

القيام بتسجيل وتحليل النتائج.

وضع التوصيات والمقترحات.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها

- **اختبار التوزيع الطبيعي**
- **تحليل فقرات الدراسة**
- **تحليل الفرضيات**
- **التوصيات**
- **المقترحات**

اختبار التوزيع الطبيعي(اختبار كولمجروف- سمرنوف (1- Sample K-S))

سنعرض اختبار كولمجروف- سمرنوف لمعرفة هل البيانات تتبع التوزيع الطبيعي أم لا وهو اختبار ضروري في حالة اختبار الفرضيات لان معظم الاختبارات المعلمية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيا.ويوضح الجدول التالي رقم (17) نتائج الاختبار حيث أن قيمة مستوى الدلالة لكل قسم اكبر من 0.05 ($sig. > 0.05$) وهذا يدل على أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ويجب استخدام الاختبارات المعلميه.

جدول رقم (17)

اختبار التوزيع الطبيعي (1- Sample K-S)

القسم	المجال	قيمة Z	مستوى الدلالة
إدراك الخدمة الإرشادية	المشاركة	0.724	0.671
	الانتماء	0.874	0.430
	العملية	0.789	0.563
	المنافسة	0.930	0.352
المرشد النفسي	رؤية الطالب للمرشد النفسي	0.887	0.411
	القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي	0.701	0.710
البيئة الإدارية	القواعد والتعليمات الإدارية	1.032	0.237
	الميسرات	1.257	0.085
	المرشدين النفسيين	1.018	0.251

تحليل فقرات الاستبيان

تم تطبيق اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن الفقرة تكون ايجابية (أفراد العينة يوافقون على محتوى الفقرة) إذا كان الوزن النسبي للفقرة اكبر من الوزن النسبي المحايد "60%" ومستوى المعنوية اقل من 0.05. وتكون الفقرة سلبية (أفراد العينة لا يوافقون على محتوى الفقرة) إذا كان الوزن النسبي للفقرة اقل من الوزن النسبي المحايد "60%" ومستوى المعنوية اقل من 0.05. ويكون أراء أفراد العينة في محتوى الفقرة محايدا إذا كانت قيمة مستوى المعنوية اكبر من 0.05 وهذا التعميم ينطبق على تحليل جميع فقرات الاستبانة.

أولاً: الفصل

المجال الأول: المشاركة

يبين جدول رقم (18) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في جميع فقرات المجال الأول ايجابية حيث كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (1) " يبذل المرشد النفسي والطالب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومان بها خلال الجلسات الإرشادية" المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 81.1% .
و احتلت الفقرة (6) " يتفاعل الطلبة مع المرشد النفسي من خلال ممارسة الأنشطة " المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 76.7%.
و احتلت الفقرة (3) " يستمتع الطلاب بعمل المرشد النفسي حقيقة " المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.5%.
و احتلت الفقرة (4) " يشارك بعض طلبة الفصل مشاكلهم الشخصية مع المرشد النفسي " المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.5%
و احتلت الفقرة (2) " يقسم الطلبة والمرشد في الفصل الأعمال فيما بينهم " المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.5%
واحتلت الفقرة (7) " يشارك طلبة هذه الكلية المرشد النفسي في أوجه النشاطات النفسية المختلفة " المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.5%

واحتلت الفقرة (5) " يعتبر طلبة هذه الكلية من أكثر الطلبة مشاركة في الندوات والحلقات الإرشادية على مستوى الكلية " المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 68.7%

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الأول تساوي 73.8% ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن هناك مشاركة كبيرة بين الطلاب والمرشد النفسي في كافة الأنشطة النفسية المختلفة

جدول رقم (18)

تحليل فقرات المجال الأول(المشاركة)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
1	يبذل المرشد النفسي والطالب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومان بها خلال الجلسات الإرشادية	4.05	81.1	33.842	0.000	1
2	يقسم الطلبة والمرشد في الفصل الأعمال فيما بينهم	3.54	70.8	11.389	0.000	5
3	يستمتع الطلاب بعمل المرشد النفسي حقيقة	3.78	75.5	15.742	0.000	3
4	يشارك بعض طلبة الفصل مشاكلهم الشخصية مع المرشد النفسي	3.70	74.0	15.187	0.000	4
5	يعتبر طلبة هذه الكلية من أكثر الطلبة مشاركة في الندوات والحلقات الإرشادية على مستوى الكلية	3.44	68.7	10.143	0.000	7
6	يتفاعل الطلبة مع المرشد النفسي من خلال ممارسة الأنشطة	3.83	76.7	19.611	0.000	2
7	يشارك طلبة هذه الكلية المرشد النفسي في أوجه النشاطات النفسية المختلفة	3.50	70.0	10.848	0.000	6
	جميع فقرات المجال	3.6919	73.8	27.210	0.000	

المجال الثاني : الانتماء

يبين جدول رقم (19) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في جميع فقرات المجال الثاني ايجابية حيث كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (14) " هناك إحساس لدى جميع طلبة هذه الكلية بأن المرشد النفسي واحداً منهم " المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 78.2%.
و احتلت الفقرة (13) " يحتاج الطلبة الجدد لوقت طويل للتعرف على المرشد النفسي " المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 77.9%.
و احتلت الفقرة (10) " إذا غاب المرشد النفسي فإن طلبة الكلية يسألون عنه " المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 72.0%.
و احتلت الفقرة (9) " يحتفظ بعض الطلبة بعناوين المرشد النفسي " المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 70.5%
و احتلت الفقرة (8) " يعرف طلبة هذا الكلية المرشد النفسي معرفة جيدة " المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 68.0%
و احتلت الفقرة (12) "يتفاعل كل طالب في هذا الكلية مع المرشد النفسي في كافة المجالات النفسية والاجتماعية "المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 67.0%
و احتلت الفقرة (11) "لا يود الطلبة أن يتركوا المرشد النفسي حتى في الإجازات " المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 61.5%

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الثاني تساوي 70.6% ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن هناك انتماء وتفاعل بين الطلبة ومشرفيهم بدرجة كبيرة

جدول رقم (19)

تحليل فقرات المجال الثاني(الانتماء)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
8	يعرف طلبة هذا الكلية المرشد النفسي معرفة جيدة	3.40	68.0	6.979	0.000	5
9	يحتفظ بعض الطلبة بعناوين المرشد النفسي	3.52	70.5	10.622	0.000	4
10	إذا غاب المرشد النفسي فإن طلبة الكلية يسألون عنه	3.60	72.0	11.256	0.000	3
11	لا يود الطلبة أن يتركوا المرشد النفسي حتى في الإجازات	3.08	61.5	1.360	0.174	7
12	يتفاعل كل طالب في هذا الكلية مع المرشد النفسي في كافة المجالات النفسية والاجتماعية	3.35	67.0	6.910	0.000	6
13	يحتاج الطلبة الجدد لوقت طويل للتعرف على المرشد النفسي	3.90	77.9	18.321	0.000	2
14	هناك إحساس لدى جميع طلبة هذه الكلية بأن المرشد النفسي واحداً منهم	3.91	78.2	20.659	0.000	1
	جميع فقرات المجال	3.5289	70.6	18.446	0.000	

المجال الثالث : العملية

يبين جدول رقم (20) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في جميع فقرات المجال الثالث ايجابية حيث كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (21) " يشجع المرشد النفسي طلبة الكلية على تعلم طرق جديدة لمواجهة مشكلاتهم المختلفة " المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 81.1%.

واحتلت الفقرة (18) " يقوم المرشد النفسي على تشجيع الكلية والأقسام على التخطيط للمستقبل " المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 79.0%.

و احتلت الفقرة (20) "يمنح المرشد الطلبة الأكثر نشاطاً امتيازات خاصة" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 77.3%.

و احتلت الفقرة (15) "تؤكد المناهج والمقررات الدراسية السائدة في الكلية على أهمية المرشد النفسي" المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها77.1%

واحتلت الفقرة (19) "يقوم المرشد النفسي بتشجيع طلبة هذه الكلية على مناقشة الخطط المـــستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلة قبل نهاية الفصل الدراسي" المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 73.4%

واحتلت الفقرة (16) "يوجد تركيز قليل جداً على وضع خطط للإرشاد النفسي لما بعد الانتهاء من العام الدراسي" المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 72.3%

واحتلت الفقرة (17) "يركز طلبة الكلية على التدريب على أنواع جديدة من الاتجاهات الإرشادية" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 69.8%

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الثالث تساوي 75.7% ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن هناك تشجيع من قبل المرشد النفسي للطلبة على طرق جديدة لمواجهة مشكلاتهم المختلفة والتدريب على أنواع جديدة من الاتجاهات الإرشادية و يقوم المرشد النفسي بتشجيع طلبة هذه الكلية على مناقشة الخطط المستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلة قبل نهاية الفصل الدراسي.

جدول رقم (20)

تحليل فقرات المجال الثالث(العملية)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	
15	تؤكد المناهج والمقررات الدراسية السائدة في الكلية على أهمية المرشد النفسي	3.85	77.1	18.307	0.000	4
16	يوجد تركيز قليل جداً على وضع خطط للإرشاد النفسي لما بعد الانتهاء من العام الدراسي	3.62	72.3	12.193	0.000	6
17	يركز طلبة الكلية على التدريب على أنواع جديدة من الاتجاهات الإرشادية	3.49	69.8	10.192	0.000	7
18	يقوم المرشد النفسي على تشجيع الكلية والأقسام على التخطيط للمستقبل	3.95	79.0	20.999	0.000	2
19	يقوم المرشد النفسي بتشجيع طلبة هذه الكلية على مناقشة الخطط المستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلة قبل نهاية الفصل الدراسي	3.67	73.4	12.801	0.000	5
20	يمنح المرشد الطلبة الأكثر نشاطاً إمتيازات خاصة	3.87	77.3	17.549	0.000	3
21	يشجع المرشد النفسي طلبة الكلية على تعلم طرق جديدة لمواجهة مشكلاتهم المختلفة	4.05	81.1	23.749	0.000	1
	جميع فقرات المجال	3.7837	75.7	28.906	0.000	

المجال الرابع: المنافسة

يبين جدول رقم (21) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في الفقرات (26، 29، 27، 28) ايجابية بينما كانت آراء أفراد العينة في الفقرات (22، 24، 23، 25) سلبية و كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (26) "يحاول كل طالب في الكلية أن يتميز في علاقته مع المرشد النفسي عن زملائه الآخرين" المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.6%.

واحتلت الفقرة (29) "يتنافس الطلبة من أجل الحصول على علاقة قوية مع المرشد النفسي" المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 73.8%.

واحتلت الفقرة (27) "يشعر كل طالب في الكلية بوجود ضغوط نفسية تشجع على التوجه للمرشد النفسي" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 73.5%.

واحتلت الفقرة (28) "يعتمد كل طالب في الكلية على نفسه في إنجاز مشاكله دون التوجه للمرشد النفسي" المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 62.5%.

واحتلت الفقرة (22) "لا يهتم الطلبة بالتقديرات التي يحصل عليها من خلال المرشد النفسي" المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 52.5%.

واحتلت الفقرة (24) "لا يساعد الطلبة في الكلية المرشد النفسي أثناء الجلسة الإرشادية" المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 48.9%.

واحتلت الفقرة (23) "يحتفظ الطلبة في الكلية بمعلوماتهم لأنفسهم ولا يشاركونها للمرشد النفسي وذلك لأنهم أفضل منه" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها48.1%.

واحتلت الفقرة (25) "ليس للتقدير أهمية لدى الطلبة" المرتبة الثامنة حيث بلغ الوزن النسبي لها 47.7%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الرابع بعد توحيد اتجاه الطلاب في الفقرات (22، 23، 24، 25، 28) إلى الاتجاه الايجابي نحو المشرف التربوي تساوي 57.9% ومستوى الدلالة اكبر من 0.05 مما يعني أن مجال المنافسة بين الطلاب نحو المشرف التربوي متوسطة ولا ترتقي إلى التميز.

جدول رقم (21)

تحليل فقرات المجال الرابع(المنافسة)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
22	لا يهتم الطلبة بالتقديرات التي يحصل عليها من خلال المرشد النفسي	2.63	52.5	6.948-	0.000	5
23	يحتفظ الطلبة في الكلية بمعلوماتهم لأنفسهم ولا يشاركونها للمرشد النفسي وذلك لأنهم أفضل منه	2.40	48.1	9.974-	0.000	7
24	لا يساعد الطلبة في الكلية المرشد النفسي أثناء الجلسة الإرشادية	2.44	48.9	-11.598	0.000	6
25	ليس للتقدير أهمية لدى الطلبة	2.39	47.7	-11.073	0.000	8
26	يحاول كل طالب في الكلية أن يتميز في علاقته مع المرشد النفسي عن زملائه الآخرين	3.78	75.6	14.788	0.000	1
27	يشعر كل طالب في الكلية بوجود ضغوط نفسية تشجع على التوجه للمرشد النفسي	3.68	73.5	13.717	0.000	3
28	يعتمد كل طالب في الكلية على نفسه في إنجاز مشاكله دون التوجه للمرشد النفسي	3.13	62.5	2.417	0.016	4
29	يتنافس الطلبة من أجل الحصول على علاقة قوية مع المرشد النفسي	3.69	73.8	14.776	0.000	2
	جميع فقرات المجال	3.0230	57.9	0.868-	0.386	

الجزء الثاني: المرشد النفسي

المجال الخامس: رؤية الطالب للمرشد النفسي:

يبين جدول رقم (22) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في الفقرات (30، 34، 35، 36، 38) ايجابية بينما كانت آراء أفراد العينة في الفقرات (31، 32، 33، 37، 39) سلبية و كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (36) "يهتم المرشد النفسي بالأساليب الإرشادية العلمية الحديثة والمتطورة" المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 79.4%.

واحتلت الفقرة (35) "يتتبع المرشد النفسي ما يستجد من معلومات حول العملية الإرشادية" المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 77.9%.

واحتلت الفقرة (38) "يساعد المرشد النفسي الطالب في التغلب على المشاكل الإدارية التي تواجهه" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.2%.

واحتلت الفقرة (34) "يهتم المرشد النفسي بالمشاكل الخاصة لبعض الطلبة" المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 72.3%.

واحتلت الفقرة (30) "يهتم المرشد النفسي بشعور أفراد الكلية أكثر مما يهتم بنوع مشاكلهم العملية" المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 65.4%.

واحتلت الفقرة (39) "لا يستطيع المرشد النفسي أن يساعد الطالب من خلال عمله في الكلية" المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 57.7%.

واحتلت الفقرة (37) "لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق القواعد واللوائح داخل الكلية" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 53.0%.

واحتلت الفقرة (30) "لا يلتزم المرشد النفسي بفلسفة الكلية و الجامعة" المرتبة الثامنة حيث بلغ الوزن النسبي لها 52.7%.

واحتلت الفقرة (39) "لا يلتزم المرشد النفسي بمواعيد الجلسات الإرشادية" المرتبة التاسعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 48.3%.

واحتلت الفقرة (37) "لا يهتم المرشد النفسي بالتخطيط للعملية الإرشادية " المرتبة العاشرة حيث بلغ الوزن النسبي لها 47.8%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الرابع بعد توحيد اتجاه الطلاب في الفقرات (31، 32، 33، 37، 39) إلى الاتجاه الايجابي نحو المشرف التربوي تساوي 54.12%

ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن رؤية الطلاب لعمل المرشد التربوي تجاه الكلية وطلبتها هي نظرة سلبية، ويرى الباحث أنه نظراً لأن معظم الفقرات تعكس الجانب السلبي للمرشد فإن التفسير يأتي بنظرة إيجابية للمرشد لأن السلبي مع السلبي يعطي نتيجة موجبة.

جدول رقم (22)

تحليل فقرات المجال الخامس(رؤية الطالب للمرشد النفسي)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
30	يهتم المرشد النفسي بشعور أفراد الكلية أكثر مما يهتم بنوع مشاكلهم العملية	3.27	65.4	5.494	0.000	5
31	لا يلتزم المرشد النفسي بفلسفة الكلية و الجامعة	2.64	52.7	7.029-	0.000	8
32	لا يهتم المرشد النفسي بالتخطيط للعملية الإرشادية	2.39	47.8	– 11.804	0.000	10
33	لا يلتزم المرشد النفسي بمواعيد الجلسات الإرشادية	2.42	48.3	– 10.424	0.000	9
34	يهتم المرشد النفسي بالمشاكل الخاصة لبعض الطلبة	3.62	72.3	11.150	0.000	4
35	يتتبع المرشد النفسي ما يستجد من معلومات حول العملية الإرشادية	3.89	77.9	19.797	0.000	2
36	يهتم المرشد النفسي بالأساليب الإرشادية العلمية الحديثة والمتطورة	3.97	79.4	20.012	0.000	1
37	لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق القواعد واللوائح داخل الكلية	2.65	53.0	6.368-	0.000	7
38	يساعد المرشد النفسي الطالب في التغلب على المشاكل الإدارية التي تواجهه	3.76	75.2	14.583	0.000	3
39	لا يستطيع المرشد النفسي أن يساعد الطالب من خلال عمله في الكلية	2.89	57.7	2.130-	0.034	6
	جميع فقرات المجال	3.1456	54.12	6.651-	0.000	

المجال السادس : القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي

يبين جدول رقم (23) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في الفقرات (40، 45، 47) ايجابية بينما كانت آراء أفراد العينة في بـــاقي الفقرات لهذا المحور سلبية و كان ترتيب الفقرات كالتالي.

احتلت الفقرة (47) "يقدم المرشد النفسي المشورات والمساعدات للطلبة " المرتبة الأولى حيث بلـــغ الوزن النسبي لها 78.9%.

واحتلت الفقرة (45) "يخصص المرشد النفسي وقتاً خاصاً لكل طالب للتحدث معه عن مـــشاكله" المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 73.9%.

واحتلت الفقرة (40) "تسود معاملات غير مهنية في العلاقة بين الطالب والمرشد النفسي" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 62.4%.

واحتلت الفقرة (48) "يميز المرشد النفسي في معاملته بين الطلبة" المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 54.1%.

واحتلت الفقرة (42) "يواجه بعض الطلبة الإهانة من المرشد النفسي من جراء عدم معرفة التصرف" المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 47.2%.

واحتلت الفقرة (44) "يعامل المرشد النفسي الطلبة بكبرياء وترفع" المرتبة السادسة حيث بلغ الـــوزن النسبي لها 46.9%.

واحتلت الفقرة (43) "يستخدم المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري لحفظ النظام داخل الجلسة الإرشادية" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 46.8%.

واحتلت الفقرة (46) "يستخف المرشد النفسي بمشاكل الطلبة" المرتبة الثامنة حيث بلغ الوزن النسبي لها 46.0%.

واحتلت الفقرة (41) "لا يحترم المرشد النفسي الطالب عند الإفصاح عما يجـــول بخـــاطره" المرتبـــة التاسعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 44.6%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الرابع بعد توحيـــد اتجـــاه الطـــلاب في الفقرات (41، 42، 43، 44، 46، 48) إلى الاتجاه الايجابي نحو المـــشرف التربـــوي تـــساوي 62.96% ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن القبول والتالف بـــين المـــشرف التربـــوي والطالب يعتبر مقبولاً ويرى الباحث أن النتائج دلت على وجود قبول وتآلف بين المرشد والطالـــب حيث أن الفقرات التي أثرت سلباً في نتيجة التحليل هي فقرات سلبية.

جدول رقم (23)

تحليل فقرات المجال السادس(القبول والتالف بين الطالب والمرشد النفسي)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
40	تسود معاملات غير مهنية في العلاقة بين الطالب والمرشد النفسي	3.12	62.4	2.120	0.035	3
41	لا يحترم المرشد النفسي الطالب عند الإفصاح عما يجول بخاطره	2.23	44.6	-13.392	0.000	9
42	يواجه بعض الطلبة الإهانة من المرشد النفسي من جراء عدم معرفة التصرف	2.36	47.2	-10.811	0.000	5
43	يستخدم المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري لحفظ النظام داخل الجلسة الإرشادية	2.34	46.8	-12.045	0.000	7
44	يعامل المرشد النفسي الطلبة بكبرياء وترفع	2.34	46.9	-11.528	0.000	6
45	يخصص المرشد النفسي وقتاً خاصاً لكل طالب للتحدث معه عن مشاكله	3.70	73.9	12.763	0.000	2
46	يستخف المرشد النفسي بمشاكل الطلبة	2.30	46.0	-11.996	0.000	8
47	يقدم المرشد النفسي المشورات والمساعدات للطلبة	3.94	78.9	19.018	0.000	1
48	يميز المرشد النفسي في معاملته بين الطلبة	2.71	54.1	5.199-	0.000	4
	جميع فقرات المجال	2.7855	62.96	2.013	0.042	

الجزء الثالث : البيئة الإدارية

المجال السابع : القواعد والتعليمات الإدارية

يبين جدول رقم (24) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في الفقرات (51، 54) سلبية بينما كانت آراء أفراد العينة في باقي الفقرات لهذا المحور ايجابية و كان ترتيب الفقرات كالتالي.

احتلت الفقرة (55) "التزام الطالب بالجلسات الإرشادية له أهميته في مدى نجاحهـا" المرتبـة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 78.7%.

واحتلت الفقرة (53) "يعتمد مدى نجاح العملية الإرشادية على التطبيق العملي والتقريـر النـهائي للمرشد النفسي" المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 77.8%.

واحتلت الفقرة (50) "يختلف تطبيق القواعد ضد الطالب الغير ملتزم حسب تفسيرات المرشـد النفسي" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 69.7%.

واحتلت الفقرة (57) "يلتزم الطالب والمرشد النفسي بالفلسفة العامة للعملية الإرشادية" المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 68.8%.

واحتلت الفقرة (58) " القواعد والفلسفة العامة للعملية الإرشادية واضحة للطالب" المرتبة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 67.5%.

واحتلت الفقرة (56) "يغض المرشد النفسي النظر عن بعض السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطالب أثناء العملية الإرشادية" المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 65.4%.

واحتلت الفقرة (49) "يقع الطالب غير الملتزم بالعملية الإرشادية بمشاكل إدارية" المرتبـة الـسابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 64.2%.

واحتلت الفقرة (52) "تسود الرسمية في العلاقة مع المرشد النفسي" المرتبة الخامسة حيث بلغ الـوزن النسبي لها 62.6%.

واحتلت الفقرة (51) "يطبق المرشد النفسي أحكاماً ضد الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار الظـروف النفسية المحيطة" المرتبة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 54.6%.

واحتلت الفقرة (54) "يمارس المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري في تطبيق القواعـد والأنظمـة" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 51.2%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال الرابع بعد توحيد اتجاه الطـلاب في الفقرات (51، 54) إلى الاتجاه الايجابي نحو المشرف التربوي تـساوي 64.89% ومـستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن المشرف التربوي يتبع القواعد والتعليمات عند تعامله مع الطلبة.

يرى الباحث أن هذه النتيجة تعكس إدراك الطلبة للمرشد النفسي على أنه كأي موظف في الجامعة يتبع القواعد الإدارية وعليه تطبيقها كنوع من الوظيفة وليس العلاقة الإنسانية.

جدول رقم (24)

تحليل فقرات المجال السابع(القواعد والتعليمات الإدارية)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
49	يقع الطالب غير الملتزم بالعملية الإرشادية بمشاكل إدارية	3.21	64.2	3.744	0.000	7
50	يختلف تطبيق القواعد ضد الطالب الغير ملتزم حسب تفسيرات المرشد النفسي	3.49	69.7	10.602	0.000	3
51	يطبق المرشد النفسي أحكاماً ضد الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية المحيطة	2.73	54.6	4.805-	0.000	9
52	تسود الرسمية في العلاقة مع المرشد النفسي	3.13	62.6	2.295	0.022	8
53	يعتمد مدى نجاح العملية الإرشادية على التطبيق العملي والتقرير النهائي للمرشد النفسي	3.89	77.8	19.301	0.000	2
54	يمارس المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري في تطبيق القواعد والأنظمة	2.56	51.2	7.611-	0.000	10
55	التزام الطالب بالجلسات الإرشادية له أهميته في مدى نجاحها	3.93	78.7	16.299	0.000	1
56	يغض المرشد النفسي النظر عن بعض السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطالب أثناء العملية الإرشادية	3.27	65.4	5.081	0.000	6
57	يلتزم الطالب والمرشد النفسي بالفلسفة العامة للعملية الإرشادية	3.44	68.8	9.068	0.000	4
58	القواعد والفلسفة العامة للعملية الإرشادية واضحة للطالب	3.37	67.5	7.521	0.000	5
	جميع فقرات المجال	3.3044	64.89	5.257	0.000	

المجال الثامن : الميسرات

يبين جدول رقم (25) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في جميع فقرات المجال الثامن ايجابية حيث كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (63) "يهتم المرشد النفسي بالأنشطة الطلابية المختلفة" المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 70.6%.

واحتلت الفقرة (67) "يستعين المرشد النفسي بخبرات المرشدين النفسيين داخل وخـارج الجامعـة" المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 76.8%.

واحتلت الفقرة (64) "يدعو المرشد النفسي مؤسسات وشخصيات لها أهمية إلى ندوات ومـؤتمرات عامة" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.9%.

واحتلت الفقرة (62) "يهتم المرشد النفسي بعقد ندوات إرشادية للعـاملين الإداريـين في الكليـة للإستفادة منها في التعامل مع الطلبة" المرتبة الرابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.6%.

واحتلت الفقرة (61) "يعطي المرشد النفسي وقتاً كافياً للطالب خلال الجلسة الإرشـادية" المرتبـة الخامسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 75.4%.

واحتلت الفقرة (60) "يترك للطالب حرية اختيار المرشد النفسي الذي يرغب بالتعامل معه" المرتبـة السادسة حيث بلغ الوزن النسبي لها 72.9%.

واحتلت الفقرة (66) "يعمل المرشد النفسي على توضيح فائدة العملية الإرشادية للطلبة من خـلال نشرة دورية" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 72.9%.

واحتلت الفقرة (65) "يساعد المرشد النفسي بعض الطلبة الحصول على إعفاءات ومنح مالية" المرتبة الثامنة حيث بلغ الوزن النسبي لها 70.7%.

واحتلت الفقرة (59) "يحدد المرشد النفسي مميزات شخصية و شروط خاصة للتعامل مـع الطلبـة" المرتبة التاسعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 67.8%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجـال الثـامن تـساوي 73.7% ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن المرشد النفسي يحاول تيسير الأمور لدى الطلبة وتقـديم المساعدات والمنح والحريات.

جدول رقم (25)

تحليل فقرات المجال الثامن(الميسرات)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
59	يحدد المرشد النفسي مميزات شخصية و شروط خاصة للتعامل مع الطلبة	3.39	67.8	7.515	0.000	9
60	يترك للطالب حرية اختيار المرشد النفسي الذي يرغب بالتعامل معه	3.65	72.9	12.263	0.000	6
61	يعطي المرشد النفسي وقتاً كافياً للطالب خلال الجلسة الإرشادية	3.77	75.4	14.760	0.000	5
62	يهتم المرشد النفسي بعقد ندوات إرشادية للعاملين الإداريين في الكلية للإستفادة منها في التعامل مع الطلبة	3.78	75.6	16.359	0.000	4
63	يهتم المرشد النفسي بالأنشطة الطلابية المختلفة	3.98	79.6	15.536	0.000	1
64	يدعو المرشد النفسي مؤسسات وشخصيات لها أهمية إلى ندوات ومؤتمرات عامة	3.79	75.9	17.924	0.000	3
65	يساعد المرشد النفسي بعض الطلبة الحصول على إعفاءات ومنح مالية	3.53	70.7	10.642	0.000	8
66	يعمل المرشد النفسي على توضيح فائدة العملية الإرشادية للطلبة من خلال نشرة دورية	3.64	72.9	14.222	0.000	7
67	يستعين المرشد النفسي بخبرات المرشدين النفسيين داخل وخارج الجامعة	3.84	76.8	16.923	0.000	2
	جميع فقرات المجال	3.6866	73.7	21.381	0.000	

المجال التاسع : المرشدين النفسيين

يبين جدول رقم (26) نتائج اختبار t للعينة الواحدة (one Sample T test) والذي يبين أن آراء أفراد العينة في الفقرات (70، 77) ايجابية بينما كانت آراء أفراد العينة في باقي الفقرات لهذا المحور سلبية و كان ترتيب الفقرات كالتالي:

احتلت الفقرة (70) "يعمل المرشد النفسي في الكلية بإخلاص دونما أن يرغبه أحد على ذلك" المرتبة الأولى حيث بلغ الوزن النسبي لها 76.8%.

واحتلت الفقرة (77) "تتسم أعمال المرشد النفسي بالنمطية والروتينية" المرتبة الثانية حيث بلغ الوزن النسبي لها 67.6%.

واحتلت الفقرة (71) "يقوم المرشد النفسي بإنجاز أعمال الطالب في حال عدم مقدرته على فعلـــها" المرتبة الثالثة حيث بلغ الوزن النسبي لها 57.8%.

واحتلت الفقرة (68) "يشعر الطلبة بوجود حواجز بينهم وبين المرشد النفسي" المرتبة الرابعة حيـــث بلغ الوزن النسبي لها 57.6%.

واحتلت الفقرة (73) "لا يوجد تنسيق بين المرشد و الهيئة الإدارية في الكلية" المرتبة الخامسة حيـــث بلغ الوزن النسبي لها 51.7%.

واحتلت الفقرة (74) "المرشد النفسي غير متحمس في أداء واجبه" المرتبة السادسة حيث بلغ الـــوزن النسبي لها 50.1%.

واحتلت الفقرة (72) "يمارس المرشد النفسي سلطة تحكمية على الطالب مستمدة من الإدارة العليـــا" المرتبة السابعة حيث بلغ الوزن النسبي لها 45.5%.

واحتلت الفقرة (75) "لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق مسؤولياته على أكمل وجه " المرتبـــة الثامنـــة حيث بلغ الوزن النسبي لها 41.9%.

واحتلت الفقرة (72) "لا يلتزم المرشد بالأخلاق المهنية للعملية الإرشادية" المرتبة التاسعة حيث بلـــغ الوزن النسبي لها 40.3%.

واحتلت الفقرة (75) "المرشد النفسي غير متعاون مع الطلبة" المرتبة العاشرة حيث بلغ الوزن النسبي لها 39.3%.

وبصفة عامة يتبين أن الوزن النسبي لجميع الفقرات للمجال التاســـع تـــساوي52.69 % ومستوى الدلالة اقل من 0.05 مما يعني أن المرشدين النفسيين يعملون بإخلاص تجـــاه الطلبـــة ولا توجد حواجز بينهم وبين الطلبة ويطبقون مسؤولياهم على أكمل وجه.

يرجع الباحث إدراك الطلبة لعمل المرشدين النفسيين بإخلاص هو فكرة أن المرشدين النفسيين موظفين ولديهم واجبات تجاه الطلبة وعليهم إنجازها، كما أن تصور الطالب الجامعي للمرشد النفسي قد تأثر إيجاباً بسبب كثرة الإقبال على العلوم النفسية والتي ينتقل من خلالها تحسين لصورة المرشد النفسي في أذهان الطلبة.

جدول رقم (26)

تحليل فقرات المجال التاسع(المرشدين النفسيين)

مسلسل	الفقرة	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	قيمة t	مستوى المعنوية	الترتيب
68	المرشد النفسي غير متحمس في أداء واجبه	2.51	50.1	8.900-	0.000	6
69	يشعر الطلبة بوجود حواجز بينهم وبين المرشد النفسي	2.88	57.6	2.190-	0.029	4
70	يعمل المرشد النفسي في الكلية بإخلاص دونما أن يرغبه أحد على ذلك	3.84	76.8	18.395	0.000	1
71	لا يوجد تنسيق بين المرشد و الهيئة الإدارية في الكلية	2.58	51.7	8.193-	0.000	5
72	لا يلتزم المرشد بالأخلاق المهنية للعملية الإرشادية	2.02	40.3	-19.692	0.000	9
73	يمارس المرشد النفسي سلطة تحكمية على الطالب مستمدة من الإدارة العليا	2.27	45.5	-14.402	0.000	7
74	لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق مسؤولياته على أكمل وجه	2.10	41.9	-19.265	0.000	8
75	المرشد النفسي غير متعاون مع الطلبة	1.97	39.3	-20.877	0.000	10
76	يقوم المرشد النفسي بإنجاز أعمال الطالب في حال عدم مقدرته على فعلها	2.89	57.8	1.844-	0.066	3
77	تتسم أعمال المرشد النفسي بالنمطية والروتينية	3.38	67.6	7.528	0.000	2
	جميع فقرات المجال	2.6458	52.69	-15.092	0.000	

إختبار الفرضيات

نتيجة الفرض الأول وتفسيرها:

1- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين درجة إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي ودرجات الذكاء.

لاختبار هذه الفرضية تم إيجاد معامل بيرسون بين درجات الإدراك ودرجات الذكاء، وقد تبين أن معامل الارتباط = 0.140 ومستوى المعنوية = 0.002 وهي أقل من 0.05 مما يعني رفض الفرضية، **أي أنه توجد علاقة إيجابية بين متوسطات درجات الإدراك ومتوسطات درجات الذكاء.**

جدول رقم (27)
معامل الارتباط بين الإدراك والذكاء

المتغير	الإحصاءات	الإدراك
الذكاء	**معامل الارتباط**	0.140
	مستوى المعنوية	0.002
	عدد أفراد العينة	506

تفسير النتيجة:

هذه النتيجة تبين مدى وجود ترابط بين إدراك الطلبة ومستوى الذكاء لديهم، كما يوضح أثر العملية الإدراكية بأبعادها على الذكاء.

وبما أن مقياس الإدراك يقيس العملية الإدراكية للطلبة لدور المرشد النفسي، واختبار جون رافن للذكاء لا يعتمد على النواحي اللفظية، ويقوم في جوهره على القدرة على تكملة الأشكال الناقصة، وذلك بإدراك العلاقات الرئيسية التي تقوم عليها تلك الأشكال، والكشف عن الجزء الذي يكملها لأنه يتفق في صورته مع تلك العلاقات القائمة.(السيد،1994: 118).

ولأن فقرات الاختبار تقيس الإدراك لدى الطلاب واختبار جون رافن للذكاء يرتكز على إدراك الأشكال الهندسية، بمعنى آخر أن المقياسين يعتمدان بشكل مباشر على الإدراك لذا كانت النتيجة بوجود العلاقة موجبة بين المقياسين.

وقد أثبتت نتائج دراسة (بدر:2002) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وبين الذكاء الإنفعالي لديهم، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة الفرضية الأولى.

نتيجة الفرض الثاني وتفسيرها:

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الخليل).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (28)، والذي يبين انه توجد فروق في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي في نوعية الخدمات الإرشادية والبيئة الإدارية عند مستوى دلالة 0.05 لصالح جامعة الخليل والمرشد النفسي لصالح الجامعة الإسلامية، أما بالنسبة لجميع المجالات فقد تبين أن قيمة مستوى المعنوية يساوي 0.108 وهو اكبر من 0.05 وهذا يعني **قبول الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الخليل).**

جدول رقم (28)

اختبار t لقياس الفروق في مجالات إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي **تبعا لمتغير الجامعة**

مجالات قياس إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي	**الجامعة**	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة t**	**مستوى الدلالة**
إدراك الخدمات الإرشادية	الإسلامية	272	3.4405	0.39576	– 3.679	0.000
	الخليل	234	3.5836	0.47872		
البيئة الإدارية	الإسلامية	272	2.9013	0.42238	– 3.217	0.001
	الخليل	234	3.0400	0.54614		
المرشد النفسي	الإسلامية	272	3.2556	0.31867	2.386	0.017
	الخليل	234	3.1700	0.48145		
جميع المجالات	الإسلامية	272	3.2251	0.30109	– 1.608	0.108
	الخليل	234	3.2783	0.43892		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (506) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

تفسير الفرضية:

إن البيئة الجامعية الفلسطينية تعيش ظروفاً متشابهة في غالب نواحي الحياة، فهي تقع تحت احتلال واحد، ومستويات اجتماعية واقتصادية متشابهة، والعينة الجامعية هي تتشابه في العمر والمستويات التعليمية والتخصصات بصورة متساوية تقريباً، وبالرغم من أن هناك بعض الفروق في

جوانب من التنشئة الاجتماعية نظراً لاختلاف مكان السكن (قطاع غزة –الضفة الغربية)، إلا أن نتائج التحليل أثبتت أنه لا توجد فروق في إدراك الطلبة في الجامعتين حول إدراك دور المرشد النفسي.

وتختلف نتيجة هذا الفرض مع نتيجة دراسة (الصباطي:1997) التي دلت على وجود فروق بين إدراك طلبة الريف وطلبة الحضر للسلوك التدريسي لصالح طلبة الريف، بينما اتفقت نتيجة دراسة(حنون،2001) مع نتيجة الفرض بعدم وجود فروق في مفهوم الذات تعزى لمكان السكن.

نتيجة الفرض الثالث وتفسيرها

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (29)، والذي يبين انه توجد فروق في قياس إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي في البيئة الإدارية عند مستوى دلالة 0.01 يعزى للجنس لصالح الإناث، أما باقي المجالات فلا توجد فروق في آراء كل من الذكور والإناث بالنسبة لها، و بالنسبة لجميع المجالات فقد تبين أن قيمة مستوى المعنوية يساوي 0.025 وهو اكبر من 0.05 وهذا يعني **قبول الفرضية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجنس.**

جدول رقم (29)

اختبار t لقياس الفروق في مجالات إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي **تبعا لمتغير الجنس**

مجالات قياس إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
إدراك الخدمات الإرشادية	ذكر	169	3.4603	0.42239	-1.675	0.094
	أنثى	337	3.5299	0.44953		
البيئة الإدارية	ذكر	169	2.8665	0.45991	-3.261	0.001
	أنثى	337	3.0151	0.49475		
المرشد النفسي	ذكر	169	3.1988	0.42636	-0.676	0.499
	أنثى	337	3.2246	0.39278		
جميع المجالات	ذكر	169	3.1975	0.35168	-2.248	0.025
	أنثى	337	3.2759	0.37930		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (506) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

تفسير الفرض:

إن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي تعزى للجنس تدل على أن المستوى الإدراكي للطلاب والطالبات متقارب، ولهذا م تظهر فروق بين الجنسين، وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة (دانيال:2005) في عدم وجود فروق في إدراك أساليب المعاملة الوالدية بين الطلاب والطالبات، وتوافقت هذه النتيجة أيضاً مع دراسة(مخيمر:2003) والتي دلت على عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك الأطفال للأمن النفسي من الوالدين، بينما أثبتت نتائج دراسة (الصباطي،1997) بان هناك فروق بين الجنسين في إدراك السلوك التدريسي لصالح الطالبات وهو ما يختلف مع نتيجة البحث الحالي، كما أثبتت دراسة(بدر:2002) أيضاً وجود هذه الفروق في إدراك الأبناء للوالدية الحنونة للآباء لصالح الذكور وإدراك الوالدية الحنونة للأمهات لصالح الإناث.

نتيجة الفرض الرابع وتفسيرها:

4-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير التخصص (آداب، علوم).

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (30)، والذي يبين انه توجد فروق في آراء العينة لكل محور وللمحاور مجتمعة عند مستوى دلالة 0.05 مما يعني رفض الفرضية **أي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي يعزى لمتغير التخصص (آداب، علوم) لصالح التخصص الأدبي.**

جدول رقم (30)

اختبار t لقياس الفروق في مجالات إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي **تبعا لمتغير التخصص الدراسي (علوم/ آداب)**

مجالات قياس إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
إدراك الخدمات الإرشادية	آداب	332	3.5830	0.40799	5.531	0.000
	علوم	174	3.3609	0.46674		
البيئة الإدارية	آداب	332	3.0532	0.49535	5.763	0.000
	علوم	174	2.7980	0.42748		
المرشد النفسي	آداب	332	3.2685	0.39587	4.097	0.000

مجالات قياس إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
	علوم	174	3.1159	0.40174		
جميع المجالات	آداب	332	3.3201	0.35697	6.083	0.000
	علوم	174	3.1156	0.36351		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (506) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

تفسير الفرض:

يرى الباحث أن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك طلبة الجامعات لـدور المرشـد النفسي بين تخصص الآداب والعلوم لصالح الآداب يعود بسبب إهتمام الأقسام الأدبية في كلية الآداب للعلوم النفسية والإنسانية أكثر من كلية العلوم والتي تهتم بالجوانب العلمية والقوانين الجامدة، كمـا يعتقد الباحث أن اهتمام غالبية الطلاب في كلية العلوم ينصب على المعامل وقلة التعامل مـع الطلبـة والتعرف على مشاكلهم بينما طلاب كليات الآداب أكثر مخالطة لطلبة الجامعـة والتعـرف علـى مشاكلهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (شايب:2005) والتي دلت نتائجها على وجود فـروق في إدراك الطلاب لفاعلية المرشد النفسي بين التخصص العلمي والأدبي لصالح التخصص الأدبي.

نتائج الفرض الخامس وتفسيرها

5-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في إدراك الطلبة دور المرشـد النفسي تعزى للمستوى التعليمي

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والنتائج مبينة في جدول رقم (31)، والذي يبين قيمة F المحسوبة لجميع المجالات اقل من قيمة F الجدولية وقيمة مستوى المعنوية اكبر من 0.05 مما يعني قبول الفرضية أي **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 حول آراء أفراد العينة في إدراك دور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي**.

رقم (31)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمجالات إدراك دور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي

مجالات قياس إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
إدراك الفصل الدراسي	بين المجموعات	0.171	3	0.057	0.291	0.832
	داخل المجموعات	98.247	502	0.196		
	المجموع	98.418	505			
البيئة الإدارية	بين المجموعات	0.013	3	0.004	0.018	0.997
	داخل المجموعات	120.252	502	0.240		
	المجموع	120.265	505			
المرشد النفسي	بين المجموعات	0.536	3	0.179	1.094	0.351
	داخل المجموعات	81.914	502	0.163		
	المجموع	82.450	505			
جميع مجالات	بين المجموعات	0.153	3	0.051	0.367	0.777
	داخل المجموعات	69.659	502	0.139		
	المجموع	69.811	505			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 502) و مستوى دلالة 0.05 تساوي2.62

تفسير الفرض:

يرجع الباحث عدم وجود فروق بسبب أن ثقافة مجتمع الجامعات تعتمد على تناقل الفكـــرة أو صورة المرشد النفسي من جيل لجيل ومن مستوى لمستوى تعليمي حيث يأخذ بعض الطلبة الجدد رأي من سبقهم في الجامعة عبارة عن مسلمات ناتجة عن خبرات سابقة وتجارب قد تكون إيجابية وقد تكون سلبية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (دانيال:2005) التي بينت نتائجها عدم وجود فروق بين تلاميذ الرابع ابتدائي وتلاميذ الخامس ابتدائي في إدراكهم لأساليب المعاملة الوالدية.بينما أثبتت نتائج دراسة (الصباطي:1997) وجود فرق في المستوى التعليمي في إدراك الطلبة للسلوك التدريسي لصالح المستوى الثالث.

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونه:–

يبين جدول رقم (32) أن نسبة الإجابات الصحيحة في كل مجموعة من المجموعات الثلاثة كانت اكبر من 50 % باستثناء الفقرة رقم (12) في المجموعتين الأولى والثانية فكانت نسبة الإجابة عليه اقل من 50 %، وبصفة عامة بلغت نسبة الإجابة على جميع الفقرات للمجموعة الأولى 83.9% ، وللمجموعة الثانية 83.5%، وللمجموعة الثالثة 69.8% وللمجموعات الثلاثة مجتمعة 79.1%

جدول رقم (32)

التكرار والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة(عدد المفحوصين506)

مسلسل	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		المجموعة الثالثة		المجموع
	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية الإجابات الصحيحة	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية الإجابات الصحيحة	الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية الإجابات الصحيحة	النسبة المئوية الإجابات الصحيحة
1	479	0.95	460	0.91	489	0.97	**0.94**
2	492	0.97	476	0.94	452	0.89	**0.93**
3	506	100.0	457	0.90	445	0.88	**0.93**
4	506	100.0	397	0.78	446	0.88	**0.90**
5	459	0.91	475	0.94	422	0.83	**0.90**
6	389	0.77	447	0.88	429	0.85	**0.84**
7	435	0.86	486	0.96	240	0.47	**0.82**
8	431	0.85	438	0.87	153	0.30	**0.78**
9	417	0.82	430	0.85	272	0.54	**0.76**
10	354	0.70	453	0.90	320	0.63	**0.76**
11	367	0.73	370	0.73	290	0.57	**0.68**
12	257	0.51	184	0.36	278	0.55	**0.49**
المجموع	5092	0.839	5073	0.835	4236	0.698	0.791

اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة:-

يبين جدول رقم (33) أن 12.5% من الطلبة الذين أجابوا عن المجموعـــة الأولى احتلـــوا المستوى الأول بتقدير ممتاز جدا، 33.0% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير ممتاز، و 42.9% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير جيد جدا، و 8.5% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدير جيد، و 3.2% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدير اقل من جيد، و لم يحتل أي مـــن الطـــلاب المستويات الأخرى.

جدول رقم (33)

تحديد المستوى العقلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونه (المجموعة الأولى)

الدرجة المئينية	التكرار	النسبة المئوية للتكرار	المستوى العقلي
95-100	63	12.5	ممتاز جدا (المستوى الأول)
90-اقل من 95	167	33.0	ممتاز (المستوى الثاني)
75- اقل من 90	217	42.9	جيد جدا (المستوى الثاني)
50- اقل من 75	43	8.5	جيد (المستوى الثالث)
25- اقل من 50	16	3.2	اقل من جيد (المستوى الثالث)
10- اقل من 25	0	0.0	ضعيف (المستوى الرابع)
5- اقل من 10	0	0.0	ضعيف جدا (المستوى الرابع)
0- اقل من 5	0	0.0	متخلف جدا (المستوى الخامس)

يبين جدول رقم (34) أن 11.5% من الطلبة الذين أجابوا عن المجموعة الثانيـــة احتلـــوا المستوى الأول بتقدير ممتاز جدا، 41.5% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير ممتاز، و 35.8% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير جيد جدا، و 8.3% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدير جيد، و 3.0% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدي اقل من جيد، و لم يحتل أي مـــن الطـــلاب المستويات الأخرى.

جدول رقم (34)

تحديد المستوى العقلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونه (المجموعة الثانية)

الدرجة المئينية	التكرار	النسبة المئوية للتكرار	المستوى العقلي
95-100	58	11.5	ممتاز جدا (المستوى الأول)
90-اقل من 95	210	41.5	ممتاز (المستوى الثاني)
75- اقل من 90	181	35.8	جيد جدا (المستوى الثاني)
50- اقل من 75	42	8.3	جيد (المستوى الثالث)
25- اقل من 50	15	3.0	اقل من جيد (المستوى الثالث)
10- اقل من 25	0	0.0	ضعيف (المستوى الرابع)
5- اقل من 10	0	0.0	ضعيف جدا (المستوى الرابع)
0- اقل من 5	0	0.0	متخلف جدا (المستوى الخامس)

يبين جدول رقم (35) أن 6.1% من الطلبة الذين أجابوا عن المجموعة الثالثة احتلوا المستوى الأول بتقدير ممتاز جدا، 20.0% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير ممتاز، و30.0% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير جيد جدا، و 33.8% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدير جيد، و 10.1% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدي اقل من جيد، و لم يحتل أي من الطلاب المستويات الأخرى.

جدول رقم (35)

تحديد المستوى العقلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونه (المجموعة الثالثة)

الدرجة المئينية	التكرار	النسبة المئوية للتكرار	المستوى العقلي
95-100	31	6.1	ممتاز جدا (المستوى الأول)
90-اقل من 95	101	20.0	ممتاز (المستوى الثاني)
75- اقل من 90	152	30.0	جيد جدا (المستوى الثاني)

50- اقل من 75	171	33.8	جيد (المستوى الثالث)
25- اقل من 50	51	10.1	اقل من جيد (المستوى الثالث)
10- اقل من 25	0	0.0	ضعيف (المستوى الرابع)
5- اقل من 10	0	0.0	ضعيف جدا (المستوى الرابع)
0- اقل من 5	0	0.0	متخلف جدا (المستوى الخامس)

يبين جدول رقم (36) أن 6.7% من الطلبة الذين أجابوا عن المجموعات الثلاثة معا احتلوا المستوى الأول بتقدير ممتاز جدا ، 8.1% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير ممتاز، و 56.5% من الطلبة احتلوا المستوى الثاني بتقدير جيد جدا، و 28.5% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدير جيد ، و 0.2% من الطلبة احتلوا المستوى الثالث بتقدي اقل من جيد، و لم يحتل أي من الطلاب المستويات الأخرى.

جدول رقم (36)

تحديد المستوى العقلي لاختبار المصفوفات المتتابعة الملونه (المجموعات الثلاثة معا)

الدرجة المئينية	التكرار	النسبة المئوية للتكرار	المستوى العقلي
100-95	34	6.7	ممتاز جدا (المستوى الأول)
90-اقل من 95	41	8.1	ممتاز (المستوى الثاني)
75- اقل من 90	286	56.5	جيد جدا (المستوى الثاني)
50- اقل من 75	144	28.5	جيد (المستوى الثالث)
25- اقل من 50	1	0.2	اقل من جيد (المستوى الثالث)
10- اقل من 25	0	0.0	ضعيف (المستوى الرابع)
5- اقل من 10	0	0.0	ضعيف جدا (المستوى الرابع)
0- اقل من 5	0	0.0	متخلف جدا (المستوى الخامس)

نتائج فروض اختبار المصفوفات:

نتيجة الفرض السابع وتفسيره:

7- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الخليل) .

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (37)، والذي يبين انه توجد فروق في درجات الطلاب في الجامعة الإسلامية وجامعة الخليل لصالح طلبة جامعة الخليل في المجموعة الثانية فقط. **وبصفة عامة لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من طلاب الجامعة الإسلامية وجامعة الخليل في المجموعات الثلاثة مجتمعة حيث أن قيمة مستوى المعنوية يساوي0.225 وهو اكبر من 0.05.**

جدول رقم (37)

اختبار t لقياس الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الخليل)

المجوعة	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأولى	الإسلامية	272	2.6140	0.98413	1.175	0.241
	الخليل	234	2.5171	0.85022		
الثانية	الإسلامية	272	2.3860	0.91415	-3.015	0.003
	الخليل	234	2.6282	0.88539		
الثالثة	الإسلامية	272	3.2279	1.03065	0.239	0.811
	الخليل	234	3.2051	1.11208		
الجميع	الإسلامية	272	3.0331	0.79366	-1.216	0.225
	الخليل	234	3.1197	0.80409		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (506) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

تفسير الفرض:

يرى الباحث أن عدم وجود فرق بن طلبة جامعة الخليل والإسلامية بغزة هو دليل على التقارب بين المجتمعين والجامعتين، فمهما كانت الطرق مغلقة إلا أن الظروف واحدة، فالاحتلال واحد والضغوط

النفسية التي يتعرض لها الطلاب متشابهة، وبالتالي فإن النمو العقلي والإدراكي الذين يؤثران على الذكاء لا فرق واضح بينهما.

نتيجة الفرض الثامن

8- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (38)، والذي يبين انه توجد فروق في درجات الطلاب والطالبات في المجموعة الأولى والثالثة لصالح الطلاب، ولكن **بصفة عامة لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من الطلاب والطالبات في المجموعات الثلاثة مجتمعة حيث أن قيمة مستوى المعنوية يساوي 0.065 وهو اكبر من 0.05**.

جدول رقم (38)

اختبار t لقياس الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير الجنس

المجوعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأولى	ذكر	169	2.7751	0.97424	3.589	0.000
	أنثى	337	2.4659	0.88280		
الثانية	ذكر	169	2.5030	0.85999	0.086	0.931
	أنثى	337	2.4955	0.93262		
الثالثة	ذكر	169	3.3550	1.00208	2.059	0.040
	أنثى	337	3.1484	1.09460		
الجميع	ذكر	169	3.1657	0.70441	1.850	0.065
	أنثى	337	3.0267	0.83943		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (506) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

تفسير الفرضية:

يرجع الباحث السبب الأساسي لهذه النتيجة أن الطلاب الطالبات بشكل عام يخضعون لنفس المؤثرات البيئية التي يعيشونها ويتعرضون للضغوطات نفسها والمتغيرات نفسها والتي تلعب بشكل مباشر في تطوير ونمو الذكاء لديهم. وقد توافقت هذه النتيجة مع دراسة(الداهري وسفيان:1997)

حيث دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق في الذكاء الاجتماعي تعزى لمتغير الجنس، بينما أثبتت دراسة(بدر:2002) وجود فروق بين الجنسين لصالح الذكور في بعد الدافعية الذاتية في اختبار الذكاء الانفعالي، ووجود فروق لصالح الإناث في بعد التواصل مع الآخرين في الذكاء الانفعالي بينما لم تكن هناك فروق بين الجنسين في الأبعاد(الوعي بالذات-التحكم بالانفعالات- التفهم العطوف)

نتيجة الفرض التاسع:

9- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير التخصص

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار t للعينات المستقلة والنتائج مبينة في جدول رقم (39)، والذي يبين انه توجد فروق في درجات الطلاب في التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة، حيث كانت الفروق لصالح طلاب التخصصات الأدبية في المجموعة الأولى، والفروق لصالح التخصصات العلمية في المجموعة الثالثة، **ولكن بصفة عامة توجد فروق في درجات الطلاب في التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في المجموعات الثلاثة مجتمعة لصالح طلاب التخصصات الأدبية حيث أن قيمة مستوى المعنوية يساوي 0.003 وهو اقل من 0.05**

جدول رقم (39)

اختبار t لقياس الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير التخصص

المجموعة	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأولى	أدبي	332	2.6506	0.93839	2.753	0.006
	علمي	174	2.4138	0.88077		
الثانية	أدبي	332	2.5301	0.89087	1.098	0.273
	علمي	174	2.4368	0.93982		
الثالثة	أدبي	332	3.2922	1.04384	2.184	0.029
	علمي	174	3.0747	1.10183		
الجميع	أدبي	332	3.1506	0.79741	3.038	0.003
	علمي	174	2.9253	0.78287		

قيمة t الجدولية عند درجة حرية (506) ومستوى معنوية 0.05 تساوي 1.96

تفسير الفرض:

يرى الباحث أن هذه النتيجة تدل على أن إدراك الطلبة للمصفوفات لا اعتبار لـــه بالنـــسبة للتخصص فهو عملية إدراكية أثر من كونه عملية تعليمية تحصيلية، ويرى الباحث أن هـــذه النتيجـــة ترتبط بنتيجة فرض أدراك الطلبة للمرشد النفسي والتي كان الفرق فيها لصالح التخصص الأدبي على العلمي.

نتيجة الفرض العاشر:

10- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير المستوى التعليمي

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ، والنتائج مبينة في جـــدول رقم(40)، والذي يبين قيمة F المحسوبة لجميع المجالات اقل من قيمة F الجدولية وقيمة مـــستوى المعنوية اكبر من 0.05 مما يعني قبول الفرضية أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير المستوى التعليمي.

رقم (40)

تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لاختبار الفروق في درجات الطلبة في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة يعزى لمتغير المستوى التعليمي

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
الأولى	بين المجموعات	6.279	3	2.093	2.468	0.061
	داخل المجموعات	425.800	502	0.848		
	المجموع	432.079	505			
الثانية	بين المجموعات	3.546	3	1.182	1.437	0.231
	داخل المجموعات	412.952	502	0.823		
	المجموع	416.498	505			
الثالثة	بين المجموعات	6.282	3	2.094	1.845	0.138
	داخل المجموعات	569.805	502	1.135		
	المجموع	576.087	505			

المجموعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
المجموعات الثلاثة	بين المجموعات	3.624	3	1.208	1.903	0.128
	داخل المجموعات	318.670	502	0.635		
	المجموع	322.294	505			

قيمة F الجدولية عند درجتي حرية (3، 502) و مستوى دلالة 0.05 تساوي2.62

تفسير الفرض:

يرجع الباحث عدم وجود فروق في اختبار الذكاء بين طلبة الجامعة تعزى للمستوى التعليمي بأنه مرتبط بالعملية الإدراكية والتي دلت على نفس النتائج في عدم وجود فروق في قياس إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي تعزى للمستوى التعليمي، ولكن اختلفت هذه النتائج مع نتيجة دراسة (الداهري وسفيان:1997) التي دلت على وجود فروق تبعاً للمستوى التعليمي لصالح طلبة المرحلة الرابعة.

تعقيب عام على نتائج اختبار المصفوفات :

قد تعزى نتائج اختبار المصفوفات الملونة للمتغيرات (الجامعة –الخليل–الإسلامية، الجنس، المستوى التعليمي) التي أثبتت عدم وجود فروق فيها لأسباب منها

1- عدم الجدية في الإجابة على الاختبار.
2- عدم فهم آلية الإجابة (بالرغم من الشرح الوافي للعينة قبل الإجابة).
3- أن تكون الأوضاع المعيشية بجميع جوانبها متشابهة بين مجتمعي الدراسة مما أعطت نتائج متقاربة.

التوصيات:

يوصي الباحث بـــ:

توفير مرشدين نفسيين في الجامعات الفلسطينية ليعملوا على تطبيق البرامج الإرشـــادية الـــتي تساهم في زيادة فاعلية التحصيل الأكاديمي للطلبة.

العمل على عقد برامج وندوات ذات صلة وبشكل مستمر ودوري وذلك للإطـــلاع علـــى البرامج الإرشادية الحديثة ونتائجها وزيادة الجسم المعرفي للمرشدين.

عقد ندوات ودورات بالإرشاد النفسي للمعلمين والمعلمات لمـــساعدتهم في تفهـــم الطلبـــة وظروفهم النفسية الأمر الذي يساعد على زيادة التحصيل العلمـــي والـــسلوك الإيجابي للطلبة.

عمل شبكة اتصال واسعة ما بين المرشدين النفسيين في الجامعات والمـــدارس لمتابعـــة أهـــم المشاكل التي تواجه الطلبة والعمل على ابتكار أفضل البرامج لحلها.

عمل نشرات حول دور المرشد النفسي والعملية الإرشـــادية بـــشكل دوري في الجامعـــات والمدارس لزيادة إدراك الطلبة بدور المرشد النفسي وخطوات العملية الإرشادية وأهميتها في مساعدة الطلبة.

زيادة المقررات (متطلبات الجامعة) في مواد الإرشاد النفسي والتي تعكس صـــورة واضـــحة لجميع الطلبة وبشكل كبير عن دور المرشد النفسي والعملية الإرشادية.

العمل على تصميم مجلة نفسية سنوية للجامعات الفلسطينية تعنى بالرسائل الجامعية في مجـــال العلوم النفسية والإرشاد النفسي والتي تبقي وتساعد الباحثين الجدد على اطلاع واسع بآخر الأبحاث ونتائجها وبناء أبحاث متممة لها.

دراسات وبحوث مقترحة:

يقترح الباحث عمل المزيد من الدراسات حول هذا المجال ويقترح ما يلي:

دراسة عن إدراك طلبة المدارس للمرشد النفسي في قطاع غزة والضفة الغربية.

دراسة عن إدراك الأساتذة والمدراء في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث لدور المرشدين النفسيين في قطاع غزة.

دراسة عن إدراك الأساتذة والمدراء في المدارس الحكومية والمدارس التابعة لوكالة الغوث لدور المرشدين النفسيين في الضفة الغربية.

فعالية برنامج إرشادي في زيادة إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي.

ملخص الدراسة

إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات

إعداد الباحث: سامي عبد الفتاح سلهب
إشراف أ.د. محمد وفائي علاوي الحلو

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي، وقد نبعت فكرة الدراسة من كونها تعالج أهم القضايا التي تتعلق بالإرشاد النفسي لطلبة الجامعات، حيث تبحث في الصورة الإدراكية للطلبة الجامعيين للدور الذي يقوم به المرشد النفسي، وقد برزت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ما مستوى إدراك طلبة الجامعات الفلسطينية لطبيعة عمل المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات؟ ، وقد تفرعت من السؤال الرئيسي أسئلة فرعية ترتبط بادراك طلبة الجامعات الفلسطينية لدور المرشد النفسي ودرجات الذكاء لديهم تعزى لمتغير [الجامعة الفلسطينية (جامعة الخليل-الضفة الغربية، الجامعة الإسلامية- قطاع غزة)، الجنس(ذكر،أنثى)، المستوى الدراسي(أول، ثاني، ثالث، رابع)، التخصص (آداب، علوم)]، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة وضع الباحث الفروض المناسبة لها، ولتحقيق هذه الفروض قام الباحث بتطبيق مقياس الإدراك (من إعداد الباحث) ومقياس المصفوفات المتتابعة الملونة(من إعداد جون رافن)، على عينة الدراسة وقوامها (510) أفراد، حيث استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة للخروج بنتائج الدراسة، وقد كانت من أهم نتائج الدراسة:

1- وجود علاقة إيجابية بين متوسطات درجات الإدراك ومتوسطات درجات الذكاء.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي تعزى لمتغير الجامعة (الإسلامية، الخليل).

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي يعزى لمتغير التخصص (آداب، علوم) لصالح التخصص الأدبي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات كل من طلاب الجامعة الإسلامية وجامعة الخليل في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة.

5- توجد فروق في درجات الطلاب في التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية في اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لصالح طلاب التخصصات الأدبية.

وقد خرجت الدراسة بتوصيات كان من أهمها تـــوفير مرشـــدين نفـــسيين في الجامعـــات الفلسطينية ليعملوا على تطبيق البرامج الإرشادية التي تساهم في زيادة فاعلية التحـــصيل الأكـــاديمي للطلبة، والعمل على عقد برامج وندوات ذات صلة وبشكل مستمر ودوري وذلك للإطلاع علـــى البرامج الإرشادية الحديثة ونتائجها وزيادة الجسم المعرفي للمرشدين، والعمل على تصميم مجلة نفسية سنوية للجامعات الفلسطينية تعنى بالرسائل الجامعية في مجال العلوم النفسية والإرشاد النفسي والـــتي تبقي وتساعد الباحثين الجدد على اطلاع واسع بآخر الأبحاث ونتائجها وبناء أبحاث متممة لها.

Abstract

Perception of Palestinian universities students toward psychological counselor role and its relation with some variables

Prepared by: Sami Abed Alfatah Salhab
Supervised by:Prof. Dr. Mohamed Wafaie Alawi Elhelou

This study aims to uncover the Perception of Palestinian universities students toward psychological counselor role. The study idea grown up which treats the important issues which related to psychological counseling, and it's the first study which search in this subject as the researcher knows, the main problem of this study gets out of the following question: what is the level of Perception of Palestinian universities student toward psychological counselor role?, then some questions get out from the main question related to Perception of Palestinian universities student toward psychological counselor role and their intelligence degree due to variables:(the Palestinian universities (Hebron UN.- West Bank, Islamic U.N.- Gaza Strip), sex (Male- Female), study level(1st, 2^{nd}, 3ed, 4^{th}), department (Arts, science)), and to answer the study questions the researcher put the suitable thesis, then to improve these thesis the researcher has done the Perception test(made by researcher), and the Intelligence test (made by John Raven), on target sample which is (510)U.N. student, the main study results was:

1- There is positive relation between the average levels of perception and the average levels of intelligence.
2- There aren't statistical differences in Perception of Palestinian universities students toward psychological counselor role due to universities variable (Islamic U.N. and Hebron U.N.).
3- There are statistical differences in Perception of Palestinian universities student toward psychological counselor role due to major variable (Arts, science) to Arts student.

4- There aren't statistical differences in answering the intelligence test between (Islamic U.N. and Hebron U.N.).
5- There are statistical differences in answering the intelligence test due to major variable (Arts, science) to Arts student.

The study has mentioned some important recommendations:

finding psychological counselors in Palestinian U.N. working on counseling programs which improve the academicals achievement of the student, and work on meeting, programs in continuously way which let the counselors having the newest counseling programs and discuss its result and to enhance the body of knowledge to them, working on design a psychological magazine to Palestinian U.N. concern with Palestinian researches in psychological science.

قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية:

1. القرآن الكريم
2. الأنصاري،بدر محمد.(2004): **القلق لدى طلبة الجامعة: دراسة ثقافية مقارنة بين ثماني عشرة دولة عربية**، دراسات عربية في علم النفس،م3، ع4،دار غريب للطباعة والنشر–القاهرة.
3. إبراهيم، فيوليت فؤاد.(1994): **الصحة النفسية وبعض المتغيرات الأسرية ودور الإرشاد النفسي للشباب من الجنسين**، مجلة الإرشاد النفسي،ع3، مركز الإرشاد النفسي–جامعة عين شمس.
4. أبو جربوع،علاء الدين عيسى أحمد.(2005): **مدى فاعلية برنامج مقترح في الإرشاد النفسي لتخفيف وصمة المرض النفسي المرتبطة بالعلاج النفسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية–غزة.
5. أبو حطب،فؤاد.(1996):**القدرات العقلية**،ط5،مكتبة الإنجلو المصرية– القاهرة.
6. أبو حطب،فؤاد وعثمان،سيد أحمد وصادق،آمال.(1999):**التقويم النفسي**، مكتبة الإنجلو مصرية–القاهرة.
7. أبو عيطة، سهام درويش.(1997): **مبادئ الإرشاد النفسي** ،دار الفكر،عمان–الأردن.
8. احمد،السيد علي سيد و بدر،فائقة محمد.(2001):**الإدراك الحسي والسمعي والبصري**، ط1،مكتبة النهضة المصرية–القاهرة.
9. الآغا، إحسان خليل والأستاذ، محمود حسن. (2003) : **مقدمة في تصميم البحث التربوي**، ط3، مطبعة الرنتيسي.
10. الأغا، إحسان و الديب ، ماجد.(2000): **دور المشرف التربوي في فلسطين في تطوير أداء المعلم**، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء، القاهرة، جامعة عين شمس.
11. البرعاوي، أنور علي أحمد.(2001):**الضغوط النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية–غزة.

12. الجسماني، عبد العلي.(1999): **القرآن وعلم النفس- الإدراك الإنساني-موسوعة علم النفس القرآني**،ج3، القسم الثاني، ط1،الدارالعربية للعلوم.
13. الحنفي، السيد الشريف أبي الحسن بن محمد بن علي الحسيني الجرجاني،قام بإعداد حواشيه وفهارسه محمد باسل عيون السود.(2000):**التعريفات**،ط1،دار الكتب
14. الجهازالمركزي للإحصاء الفلسطيني.(2006):**مسح ظروف خريجي التعليم العالي والتدريب المهني**، رام الله-فلسطين.
15. الخطيب،صالح أحمد.(2003): **الإرشاد النفسي في المدرسة "أسسه-نظرياته-تطبيقاته"**، ط1،دار الكتاب الجامعي-الإمارات العربية المتحدة.
16. الداهري، صالح حسن. (2000) : **مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي**، ط1، دار الكندي و مؤسسة حمادة، إربد-الأردن.
17. الزبادي، أحمد محمد والخطيب، هشام إبراهيم. (2000): **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، ط2، الأهلية للنشر ، عمان-الأردن.
18. السيد،فؤاد البهي.(1994): **الذكاء**، ط5، دار الفكر العربي –القاهرة- مصر.
19. الشعراوي، صالح فؤاد.(2003): **فعالية برنامج إرشادي عقلاني –انفعالي سلوكي في تحسين مستوى الإتزان الانفعالي لدى عينة من الشباب الجامعي**، مجلة الإرشاد النفسي، ع16، مركز الإرشاد النفسي-جامعة عين شمس.
20. الشناوي، محمد محروس. (1996):**العملية الإرشادية**،ط1،دار غريب،القاهرة.
21. الشناوي، محمد محروس. (2001):**بحوث في التوجيه الإسلامي للإرشاد و العلاج النفسي**، دار غريب،القاهرة.
22. الصاوي،محمد وجيه وبستان،أحمد عبد الباقي.(1999):**التعليم العالي المعاصر"أهدافه-إدارته-نظمه"**، ط1، مكتبة الفلاح-الكويت.
23. الصباطي،إبراهيم سالم.(1997): **إدراك طلاب وطالبات المدارس الثانوية للسلوك التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء متغيرات الجنس والخلفية الثقافية والمستوى الدراسي**، دراسات نفسية، مجلد7،ع1، جمهورية مصر العربية.
24. الصبان، انتصار سالم حسن.(1999): **المشكلات النفسية والشخصية والحاجة للإرشاد النفسي لدى طالبات كلية التربية للبنات بجدة**، مجلة الإرشاد النفسي،ع11، مركز الإرشاد النفسي-جامعة عين شمس.

25. العويضة، سلطان بن موسى.(2003):**إدراكات العقل العربي –الإرشـــاد والعـــلاج النفسي– أنموذج سعودي**،ط1،مركز دراسات الوحدة العربية بيروت.
26. العيسوي، عبد الرحمن محمد. (2001): **مجالات الإرشاد والعلاج النفسي**، دار الراتب الجامعية–بيروت.
27. القاضي،يوسف مصطفى وفطيم، لطفي محمد وحسين، محمود عطا.(2002):**الارشـــاد النفسي والتوجيه التربوي**، دار المريخ للنشر، الرياض –السعودية.
28. القذافي، رمضان محمد.(1997): **التوجيه والإرشاد النفسي**،ط1،دار الرواد، طرابلس– ليبيا.
29. المدهون،عبد الكريم.(2004): **المساندة الاجتماعية كما يـــدركها المعـــوقين حركيـــاً بمحافظة غزة وعلاقتها بصحتهم النفسية**، مجلة الإرشاد النفسي، ع18، مركز الإرشاد النفسي–جامعة عين شمس.
30. المزروع،ليلى بنت عبد الله سليمان.(2003): **فعالية برنامج إرشادي لتنمية المهـــارات الاجتماعية في تخفيف حدة الشعور بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة أم القرى**، مجلة الإرشاد النفسي، ع16، مركز الإرشاد النفسي–جامعة عين شمس.
31. المزيني، أسامة عطية.(2001): **القيم الدينية وعلاقتها بالاتزان الإنفعالي ومـــستوياته لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية–غزة.
32. بدر، اسماعيل إبراهيم محمد.(2002): **الوالدية الحنونة كما يدركها الأبناء وعلاقتـــها بالذكاء الإنفعالي**، مجلة الإرشاد النفسي، ع5، مركز الإرشاد النفسي–جامعة عين شمس.
33. جابر،جابر عبد الحميد.(1980):**الذكاء ومقاييسه**،دار النهضة العربية– القاهرة.
34. جلال،سعد.(1985):**القياس النفسي المقاييس والاختبارات**، دار الفكـــر العـــربي–
35. الحقلةنرق،اعتدال عباس.(2004): **أساليب التفكير المرتبطة بالمواقف الدراسية والمنـــاخ الجامعي كما يدركه الطلاب المنخفضون والمرتفعون تحصيلياً، دراسات عربية في علم النفس**،م3، ع2،دار غريب للطباعة والنشر–القاهرة.
36. حمادة،لولوة وعبد اللطيف،حسن.(2002): الصلابة النفسية والرغبة في التحكم لـــدى طلاب الجامعة، دراسات نفسية، مجلد12، ع2، جمهورية مصر العربية.
37. حنون،سمية.(2001):**مفهوم الـــذات لـــدى طلبـــة جامعـــة النجـــاح الوطنيـــة في فلسطين،دراسات نفسية**، مجلد11، ع3، جمهورية مصر العربية.

38. خزام، نجيب الفونس.(2000):**الذاكرة الإدراك الوعي**،ط1، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية- النزهة الجديدة - مصر الجديدة- القاهرة.
39. رشيد،غالب محمد.(2001): **الإدراك والإدراك الحسي الفائق**،ط1 ، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية- إربد - الأردن.
40. زهران، سناء حامد.(2003): **فاعلية برنامج إرشاد صحة نفسية لتصحيح معتقدات الاغتراب لطلاب الجامعة، مجلة الإرشاد النفسي**، ع17، مركز الإرشاد النفسي-جامعة عين شمس.
41. شايب، معروف عبد الرحيم سالم.(2005): **فاعلية المرشد النفسي المدرسي كما يدركها المربون والطلاب في المدارس الثانوية الفلسطينية**، مجلة الإرشاد النفسي، ع19، مركز الإرشاد النفسي-جامعة عين شمس.
42. عبد الحميد،محمد نبيل.(2002): **علاقة المخاطرة بكل من السرعة الإدراكية ومرونة الغلق لدى عينة من طلاب الجامعة**، دراسات عربية في علم النفس،م1، ع4،دار غريب للطباعة والنشر-القاهرة.
43. عبد الخالق، وآخرون. **الإدراك**.
44. عبدا لرحمن،سعد.(1983):**السلوك الإنساني**،ط3،مكتبة الفلاح-الكويت.
45. عبد الصمد،فضل إبراهيم.(2005):**إرتباك الهوية الثقافية في علاقته ببعض الأعراض المرضية لدى عينة من الشباب الجامعي**، المؤتمر السنوي الثاني عشر-مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس.
46. عبد الكافي، اسماعيل عبد الفتاح.(1995):**الذكاء وتنميته لدى أطفالنا**، ط1، مكتبة دار العربية للكتاب —القاهرة.
47. عبد الله، حمد حسين.(1985):**مفاهيم إسلاميةالروح.الإدراك.الغرائز.العمل .الشخصية**،ط1.
48. عدس،محمد عبد الرحيم.(1997):**الذكاء من منظور جديد**،ط1، دار الفكر العربي - عمان- الأردن.
49. علوان،رائد شعبان.(2005): **فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإبداعي لدى المرشدين النفسيين في مدارس وكالة الغوث الدولية**، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية-غزة.

50. عوض، أحمد محمد.(2000): **إتجاهات مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة نحو الإرشاد التربوي وعلاقتها بالمرشد التربوي**، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية.
51. غالب، مصطفى.(1991): **الإدراك**، دار مكتبة الهلال- بيروت- لبنان.
52. كامل، وحيد مصطفى.(2005): **فعالية برنامج إرشادي عقلاني انفعـــالي في خفـــض أحداث الحياة الضاغطة لدى عينة من طلبة الجامعة**، دراسات نفسية، مجلـــد15، ع4، جمهورية مصر العربية.
53. كفافي، علاء الدين . (1999) : **الإرشاد والعلاج النفسي السري "المنظور النـــسقي للإتصال"**، ط1، دار الفكر العربي.
54. مخيمر،عماد محمد.(1996): **إدراك القبول/الرفض الوالدي وعلاقته بالصلابة النفسية لطلاب الجامعة، دراسات نفسية**، مجلد2، ع2، جمهورية مصر العربية.
55. مهدي،عباس.(2000):**الذكاء والتفوق والعقد النفسية،الإنسجام**، دار المناهل-لبنان.
56. موسى، رشاد علي عبد العزيز.(1999): **علم نفس الدعوة بين النظريـــة والتطبيـــق**، ط1،المكتب العلمي_ الإسكندرية.
57. هيبة،حسام إسماعيل.(2005):**دراسة لبعض القيم الخلقية السائدة لدى طلاب كليات التربية**، المؤتمر السنوي الثاني عشر-مركز الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس.
58. ياركندي، هانم بنت حامد. (2000): **الصحة النفسية في المفهوم الإسلامي ودراسات نفسية أخرى**، ط1، دار عالم الكتب.

مراجع باللغة الانجليزية:

1- Khalil Elham A.& Hussein Mohamed H., 2005, Comparing the Factorial Structure of Attitude Toward Psychology across Gender in Egypt and Saudi Arabia "A Cross-Cultural Study", Derasat Nafseyah, Vol. 15,(4), Egypt-Cairo.

مراجع إنترنت عربي:

1. أبو ريدة،جمال.(2004):**واقع الجامعات الفلسطينية بعـــد قيـــام الـــسلطة الوطنيـــة الفلسطينية حتى العـــام 2004**. www.pnic.gov.ps/arabic/edu/derasat/derasat-20.html
2. الحولي،عليان عبد الله.(2004):**تصور مقترح لتحـــسين جـــودة التعلـــيم الجـــامعي الفلـــــــــــــــــــــــــــــــسطيني**، www.qou.edu/homePage/arabic/qulityDepartment/qulityConfernce/pepars/session2/hawali.htm
3. الداهري،صالح حسن وسفيان،نبيل صالح.(1997): **الـــذكاء الاجتمـــاعي والقـــيم الاجتماعية وعلاقتهما بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى طلبة علم النفس في جامعة تعز**، http://science.arabhs.com /10index.htm
4. السوسي،سمية.(2002):**التعليم العـــالي في فلـــسطين بـــين الواقـــع والطمـــوح**، www.oppc.pna.net/mag/mag7-8/new_page_8.htm
5. **الــــــشباب الفلــــــسطيني بـــــين الاحــــــتلال وإنعــــــدام الفــــــرص**، www.bab.com/articles/full_article.cfm?id=6655
6. الشبكة الإسلامية.(2006): **نظرات في مـــشكلات الـــشباب.. ومحـــاولات الحـــل** www.islamweb.net/ver2/archive/readArt.php?lang=A&id=135707
7. رزق الله،رندا.(2006): **برنامج تدريبي لتنمية مهارات الذكاء العاطفي لدى تلاميـــذ الصف السادس دراسة تجريبية ميدانية في مدارس مدينة دمشق–سوريا**، http://Psychoanalysis-syria.blogspot.com 200605 blog-post.html
8. مقداد،محمد إبراهيم وحلس،سالم عبد الله.**العوامل المؤثرة في أداء الطلبة في الجامعـــات الفلسطينية** www.sis.gov.ps/arabic/roya/5/page6.html
9. محمـــــود، محمـــــد مـــــصطفى.**الأصـــــول الإســـــلامية للإرشـــــاد النفـــــسي**، www.bafree.net/forum/archive/-41792.htm
10. وزارة التربية والتعليم العالي.(2003):**ورقة مقدمة"لورشة العمـــل المتخصـــصة الأولى حول تقييم الجودة والأداء النوعي لمؤسسات التعليم العـــالي والبحـــث العلمـــي**، www.aqac.mohe.gov.ps/EngV/Aqac_Index/AQACfiles/miscprogress.doc
8. وزراة التربية والتعليم العالي.(2006): **ملخص عام لبعض النتائج المتعلقة ببيانات مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للعام الاكاديمي 2005/2004**،وزارة التربية والتعليم، www.mohe.gov.ps/publications/students%20of%20higher%20education.pdf

مراجع إنترنت باللغة الإنجليزية:

1- Asagba, Joseph O. & Antwi-Boasiako, Kwame Badu.(2004)**: A preliminary analysis of African American College students' perceptions of racial preferences and Affirmative Action in making admissions decisions at a predominantly White university**, **Journal of Instructional Psychology**,
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCG/is_4_31/ai_n8590236

2- Block, Cindy Eileen.(2002):**College Student Perceptions of social support from Grandmothers and Stepgrandmothers**,
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_36/ai_95356595

3- Brigman,G. & Campll,C.(2003): **Helping Students Improve Academic Achievement and School Success Behavior,** Center for School Counseling Outcome Research,
http:/www.acrnetwork.org/counselors/documents/ResearchBrief23.doc

4-Lye, John.(1999):**Psychoanalytic Theory: Terms and Concepts**,
http://www.brocku.ca/english/courses/4F70/terms.html

5-Payne, Brian K. & Sumter,Melvina.(2005**): College students' perceptions about career fairs: what they like, what they gain, and what they want to see,** College Student Journal
http://www.findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_39/ai_n14703155

6- Quigley, T. R..(1998):**Freudian, Lacanian and Object relations Theory**, A Brief outline of Psycho-analytic Theory, http://cepa.newschool.edu/~quigleyt/vcs/psychoanalysis

7-Stein, Henry T & Edwards, Martha E.(1998):**Basic Principles of Classical Adlerian Psychology,** Alfred Adler Institutes, http://ourworld.compuserve.com/homepages/hstein/principl.htm

8-Stein, Henry T & Edwards, Martha E.(1998): **Classical Adlerian Theory and practice**, Alfred Adler Institutes, http://ourworld.compuserve.com/homepages/hstein/theoprac.htm

9-Tan, Esther.(2002): **Care and Control: On The Relationship Between Discipline and Counselling In Education,** Discipline and Counselling http://www.cdtl.nus.edu.sg/brief/v5n5/default.htm.

10-Webb, Linda D. & Brigman, Greg A. & Campbell,Chari.(2005): **Linking School Counselors and Student Success: A Replication of The Student Success Skills Approach Targeting the Academic and Social Competence of Students,**
www.schoolcounselor.org/Files/8-5-407%20webb.pdf

الـمـلاحـــق

الملحق رقم (1): توزيع الطلبة المسجلين في المؤسسات التعليمية الفلسطينية للعام الدراسي 2004 / 2005

الملحق رقم (2): ملخص عام لبعض النتائج المتعلقة ببيانات مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية للعام الأكاديمي 2005/2004

الملحق رقم (3): استبانة الإدراك

الملحق رقم (4): كتاب مخاطبة المحكمين

الملحق رقم (5): كشف بأعداد طلاب كلية الآداب والعلوم بالجامعة الإسلامية

الملحق رقم (1)

توزيع الطلبة المسجلين في المؤسسات التعليمية الفلسطينية للعام الدراسي 2004 / 2005

Distibution of Enrolled Students at Palestinian Higher Education Institutions, 2004/2005

Enrolled Students		الطلبة المسجلين	University	الجامعة	الجامعات التقليدية Traditional Univ.
T	F	M			
11860	4497	7362	Al Azhar/ Gaza	الأزهر / غزة	1
16678	9725	6953	Islamic/ Gaza	الإسلامية / غزة	2
9245	5931	3314	Al Aqsa/ Gaza	الأقصى / غزة	3
4728	3167	1561	Hebron	الخليل	4
2216	798	1418	Palestine Polytechnic	بوليتكنيك فلسطين	5
2210	1532	678	Bethlehem	بيت لحم	6
7504	3589	3915	Al Quds	القدس	7
7165	3658	3507	Birzeit	بيرزيت	8
11654	6207	5447	An Najah National	النجاح الوطنية	9
3390	1145	2245	Arab American/ Jenin	العربية الأمريكية / جنين	10
76650	40249	36400	Total		المجموع
Enrolled Students		**الطلبة المسجلين**	**University**	**الجامعة**	**التعليم المفتوح Open Univ.**
T	**F**	**M**			
46453	24055	22398	Al quds Open University	القدس المفتوحة	1
Enrolled Students		**الطلبة المسجلين**	**College**	**الكلية**	**الكليات الجامعية University Colleges**
T	**F**	**M**			
33	20	13	Brthhlehem Bible	بيت لحم للكتاب المقدس	1
576	162	414	Educational Science - Ramallah Community	العلوم التربوية - وكلية مجتمع رام الله	2
886	882	4	Educational Science - Women Community	العلوم التربوية - وكلية مجتمع المرأة	3
110	90	20	Al-Dawa Islamic - Qalqilia	الدعوة الاسلامية / قلقيلية	4
33	0	33	Al-Dawa Islamic - Gaza	الدعوة الاسلامية / غزة	5
196	196		Ibn Sina Nursing	ابن سينا للتمريض والقبالة	6
			Science and Technology -	فلسطين للتمريض	7

675	363	312	Khan Younis	خان يونس	
369	208	161	Palestinian Technical - Aroub	كلية فلسطين التقنية / العروب	8
430	163	267	Palestinian Technical - Dir Elbalah	كلية فلسطين التقنية / دير البلح	9
945	330	615	Palestinian Technical - Khadouri	كلية فلسطين التقنية / الخضوري	10
1441	607	834	Science and Technology - Khan Younis	العلوم والتكنولوجيا / خان يونس	11
324	324		Palestinian Technical - Ramallah	كلية فلسطين التقنية / رام الله للبنات	12
16	8	8	Wajdi Information Technology Institute	معهد وجدي ابو غربية التكنولوجي	13
6034	3353	2681	Total		المجموع
Enrolled Students		**الطلبة المسجلين**	**College**	**الكلية**	**الكليات المتوسطة Community Colleges**
T	**F**	**M**			
278	58	220	Modern Community	كلية المجتمع العصرية	1
75	30	45	Arab Community - Rafah	كلية المجتمع العربية - رفح	2
74	45	29	Andaleeb El-Amad Nursing	كلية الحاجة عندليب العمد للتمريض	3
262	157	105	Gaza Community - UNRWA	كلية مجتمع غزة / الوكالة	4
104	15	89	Gaza Comm. For Tourist Studies	كلية غزة السياحية	5
47	47		Community Health	كلية صحة المجتمع	6
88	56	32	Nursing - Hebron	كلية الخليل للتمريض	7
43	43		Nursing - Inash El-Usra	كلية التمريض - جمعية إنعاش الأسرة	8
161	3	158	Hishm Hijjawi Technical	كلية هشام حجاوي التكنولوجية	9
185	168	17	Al-Ibrahimiyah Community	كلية المجتمع الإبراهيمية	10
1356	142	1214	Intermediate Studies - Al-Azhar	كلية الدراسات المتوسطة - جامعة الأزهر - غزة	11
19	19		Nursing - Karitas Hospital	كلية التمريض - مستشفى الكاريتاس	12
66	46	20	Nursing - Almaqasid Hospital	كلية التمريض - مستشفى المقاصد	13
931	507	424	An-Najah National	كلية مجتمع النجاح الوطنية	14

			Community		
921	410	511	Applied Professions - PP	كلية المهن التطبيقية - بوليتكنيك فلسطين	15
391	155	236	Vocational Sciences Al-Rawdah for	كلية الروضة للعلوم المهنية	16
0	0	0	Taleetha Kommee - Bet Jala	كلية مجتمع طاليتا قومي - بيت جالا	17
3815	1898	1917	Applied Sciences & Tech.- Al-Islamiyah	كلية العلوم المهنية والتطبيقية - الجامعة الإسلامية / غزة	18
186	133	53	Al-Ommah Community	كلية الأمة - كلية مجتمع متوسطة	19
9002	3932	5070	Total		المجموع
138139	71589	66549	Grand Total		المجموع الكلي

ملخص عام لبعض النتائج المتعلقة ببيانات
مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية
للعام الأكاديمي 2005/2004

فيما يلي تلخيصا لأهم النتائج التي تم اشتقاقها من البيانات الواردة من 11 جامعة فلسطينية (8 منها في الضفة الغربية و3 في قطاع غزة) بالإضافة إلى بيانات من 13 كلية جامعية تمنح شهادة البكــالوريوس وأيضا إلى بيانات من 19 كلية متوسطة تمنح شهادة الدبلوم المتوسط .

- بلغ عدد الطلبة الجدد الذين التحقوا الجامعات التقليدية للعام 2005/2004 للحصول على درجة البكالوريوس 17948 طالبا وللدراسات العليا 1503 طالبا وللدبلوم المتوسط وشهادات أخرى
- بلغ عدد الطلبة الملتحقين في القدس المفتوحة لدرجة البكالوريوس 11226 طالبا وللتاهيل التربوي 157 طالبا .
- بلغ عدد الطلبة الجدد الملتحقين في الكليات الجامعية لدرجة البكالوريوس 487 طالبا ولدرجة الدبلوم المتوسط 1701 طالبا .
- عدد الطلبة المسجلين لنيل شهادة البكالوريوس في الجامعات الفلسطينية 75486 طالبا منهم 35777 ذكور و 39709 اناث، وعدد الطلبة المسجلين في الدراسات العليا3943 طالبا .
- عدد الطلبة المسجلين لنيل شهادة البكالوريوس في جامعة القدس المفتوحة 46453 طالبا منهم 22398 ذكور و 24055 اناث.
- عدد الطلبة المسجلين لنيل شهادة البكالوريوس في الكليات الجامعية 2068 طالبا منهم 888 ذكور و 1180 إناث، ولشهادة الدبلوم المتوسط 3966 طالبا منهم 1793 ذكور و 2173 اناث.
- عدد الطلبة المسجلين لنيل شهادة الدبلوم المتوسط في كليات المجتمع المتوسطة 9002 طالبا منهم 5070 ذكور و3932 إناث.
- عدد أعضاء الهيئة التدريسية (الأكاديمي التعليمي)المتفرغين في مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية(جامعات، كليات جامعية و كليات متوسطة) 2082 عضواً
- بلغ عدد العاملين في غير التدريس لدى مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية 3716 موظفا.

- تخرج من مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية عام 2004/2003 لشهادة البكالوريوس(12192) طالبا منهم5413 ذكور و6779 اناث والدبلوم المتوسط 3223 منهم 1213ذكور و 2010اناث (جامعة القدس المفتوحة 3040 طالبا منهم 1469ذكور و1571 اناث) وعدد المتخرجين من الدراسات العليا 790 طالبا منهم 457 ذكور و 333 اناث وعدد المتخرجين من الكليات المتوسطة 1727 منهم 781 ذكر و 946 أنثى.

استبانة الإدراك

أولاً: إدراك الفصل الدراسي ويشمل:

- المشاركة Participation :

- يبذل المرشد النفسي والطالب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومان بها خلال الجلسات الإرشادية.
- يشارك عدد قليل من الطلبة في النقاش والنشاطات التي يقوم بها المرشد النفسي.
- يقسم الطلبة والمرشد في الفصل الأعمال فيما بينهم.
- يستمتع الطلاب بعمل المرشد النفسي حقيقة.
- يشارك بعض طلبة الفصل مشاكلهم الشخصية مع المرشد النفسي.
- هناك مشاركة قليلة جداً بين الطلبة والمرشد النفسي.
- يمتنع طلبة هذا الفصل عن مشاركة المرشد النفسي في الأنشطة والمعلومات والأبحاث النفسية.
- يعتبر طلبة هذا الفصل من أكثر الطلبة مشاركة في الندوات والحلقات الإرشادية على مستوى الكلية.
- يوجد أخذ وعطاء بين الطلبة والمرشد النفسي من خلال ممارسة الأنشطة.
- يشارك أفراد هذا الفصل المرشد النفسي في أوجه النشاطات النفسية المختلفة.

- الانتماء Affiliation :

- يعرف طلبة هذا الفصل المرشد النفسي معرفة جيدة.
- يوجد مجموعات من الطلبة لا ينسجمون مع المرشد النفسي.
- يحتفظ بعض الطلبة بعناوين المرشد النفسي.
- إذا غاب المرشد النفسي فإن طلبة الفصل يسألون عنه.
- يستغرق حفظ اسم المرشد النفسي لدى طلبة الفصل وقتاً طويلاً.
- لا يود الطلبة أن يتركوا المرشد النفسي حتى في الإجازات.

- يتفاعل كل طالب في هذا الفصل مع المرشد النفسي.
- يحتاج الطلبة الجدد لوقت طويل للتعرف على المرشد النفسي.
- هناك إحساس لدى جميع طلبة هذا الفصل بأن المرشد النفسي واحداً منهم.

- العملية Practicality :

- تؤكد المناهج والمقررات الدراسية السائدة في الكلية على أهمية المرشد النفسي.
- يوجد تركيز قليل جداً على وضع خطط للإرشاد النفسي لما بعد الانتهاء من العام الدراسي.
- يركز هذا الفصل على التدريب على أنواع جديدة من الاتجاهات الإرشادية.
- يهتم أفراد هذا الفصل بالماضي أكثر من اهتمامهم بالمستقبل.
- لا يستطيع الطالب تحويل ما اكتسبه من خبرات إرشادية إلى واقع عملي.
- يقوم المرشد النفسي على تشجيع أفراد هذا الفصل على التخطيط للمستقبل.
- يقوم المرشد النفسي بتشجيع أفراد هذا الفصل على مناقشة الخطط المستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلة قبل نهاية الفصل الدراسي.
- يمنح المرشد الطلبة الأكثر نشاطاً إمتيازات خاصة.
- يشجع المرشد النفسي أفراد الفصل على تعلم طرق جديدة لمواجهة المشاكل.
- لا يستطيع الطالب ترجمة ما اكتسبه من خبرات إرشادية إلى واقع عملي.

- المنافسة Competition :

- لا يهتم الطلبة بالتقديرات التي يحصل عليها من خلال المرشد النفسي.
- يحتفظ الطلبة في الفصل بمعلوماتهم لأنفسهم ولا يشاركونها للمرشد النفسي وذلك لأنهم أفضل منه.
- لا يساعد الطلبة في الفصل المرشد النفسي أثناء الجلسة الإرشادية.
- ليس للتقدير أهمية لدى الطلبة.
- يحاول كل طالب في الفصل أن يتميز في علاقته مع المرشد النفسي عن زملائه الآخرين.
- يشعر كل طالب في هذا الفصل بوجود ضغوط نفسية تشجع على التوجه للمرشد النفسي.
- يعتمد كل طالب في الفصل على نفسه في إنجاز مشاكله دون التوجه للمرشد النفسي.
- يعمل الطلبة من أجل الحصول على علاقة قوية مع المرشد النفسي.

- هناك منافسة واضحة بين بعض الطلاب داخل الفصل من أجل تطبيق المعلومات الإرشادية.

ثانياً: المرشد النفسي:

- رؤية الطالب للمرشد النفسي:

- يتعامل المرشد النفسي مع الطلبة بموضوعية.
- يهتم المرشد النفسي بشعور أفراد الفصل أكثر مما يهتم بنوع مشاكلهم العملية.
- لا يلتزم المرشد النفسي بفلسفة الكلية و الجامعة.
- لا يهتم المرشد النفسي بالتخطيط للعملية الإرشادية.
- يهتم المرشد النفسي بالجوانب الإيجابية أثناء العملية الإرشادية.
- لا يلتزم المرشد النفسي بمواعيد الجلسات الإرشادية.
- يهتم المرشد النفسي بالمشاكل الخاصة لبعض الطلبة.
- يتتبع المرشد النفسي ما يستجد من معلومات حول العملية الإرشادية.
- يهتم المرشد النفسي بالأساليب الإرشادية العلمية الحديثة والمتطورة.
- لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق القواعد واللوائح داخل الكلية.
- يساعد المرشد النفسي الطالب في التغلب على المشاكل الإدارية التي تواجهه.
- لا يستطيع المرشد النفسي أن يساعد الطالب من خلال عمله في الكلية.

- القبول و التآلف بين الطالب والمرشد النفسي:

- يتقبل المرشد النفسي مشاعر الطالب.
- تسود معاملات غير مهنية في العلاقة بين الطالب والمرشد النفسي.
- لا يحترم المرشد النفسي الطالب عند الإفصاح عما يجول بخاطره.
- يواجه بعض الطلبة الإهانة من المرشد النفسي من جراء عدم معرفة التصرف.
- يعامل المرشد النفسي الطلبة بلا تمييز.
- يستخدم المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري لحفظ النظام داخل الجلسة الإرشادية.
- يشترك المرشد النفسي مع الطلبة في كثير من الحلول العملية للمشاكل.
- يعامل المرشد النفسي الطلبة بكبرياء وترفع.
- يخصص المرشد النفسي وقتاً خاصاً لكل طالب للتحدث معه عن مشاكله.

- يستخف المرشد النفسي بمشاكل الطلبة.
- يقدم المرشد النفسي المشورات والمساعدات للطلبة.
- يميز المرشد النفسي في معاملته بين الطلبة.

ثالثاً: البيئة الإدارية

- القواعد والتعليمات الإدارية:

- يقع الطالب الغير ملتزم بالعملية الإرشادية بمشاكل إدارية.
- يختلف تطبيق القواعد ضد الطالب الغير ملتزم حسب تفسيرات المرشد النفسي.
- يطبق المرشد النفسي أحكاماً ضد الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية المحيطة.
- تسود الرسمية في العلاقة مع المرشد النفسي.
- يعتمد مدى نجاح العملية الإرشادية على التطبيق العملي والتقرير النهائي للمرشد النفسي.
- يمارس المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري في تطبيق القواعد والأنظمة.
- إلتزام الطالب بالجلسات الإرشادية له أهميته في مدى نجاحها.
- يغض المرشد النفسي النظر عن بعض السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطالب أثناء العملية الإرشادية.
- يلتزم الطالب والمرشد النفسي بالفلسفة العامة للعملية الإرشادية.
- القواعد والفلسفة العامة للعملية الإرشادية واضحة للطالب.

- الميسرات:

- يحدد المرشد النفسي مميزات شخصية و شروط خاصة للتعامل مع الطلبة.
- يترك للطالب حرية اختيار المرشد النفسي الذي يرغب بالتعامل معه.
- يعطي المرشد النفسي وقتاً كافياً للطالب خلال الجلسة الإرشادية.
- يهتم المرشد النفسي بعقد ندوات إرشادية للعاملين الإداريين في الكلية للإستفادة منها في التعامل مع الطلبة.
- يهتم المرشد النفسي بالأنشطة الطلابية المختلفة.
- لا يسهم المرشد النفسي في تطوير المجتمع الخارجي.

- يدعو المرشد النفسي مؤسسات وشخصيات لها أهمية إلى ندوات ومؤتمرات عامة.
- يساعد المرشد النفسي بعض الطلبة الحصول على إعفاءات ومنح مالية.
- يعمل المرشد النفسي على توضيح فائدة العملية الإرشادية للطلبة من خلال نشرة دورية.
- يستعين المرشد النفسي بخبرات المرشدين النفسيين داخل وخارج الجامعة.
- يلتزم المرشد بمواعيد الجلسات ولا يستقبل الطالب المتأخر عن موعده المحدد.

- المرشدين النفسيين:

- تتوزع أعباء العملية الإرشادية على عدد من المرشدين النفسيين في الكلية.
- المرشد النفسي غير متحمس في أداء واجبه.
- يشعر الطلبة بوجود حواجز بينهم وبين المرشد النفسي.
- يحافظ المرشد على خصوصية كل طالب في التعامل أثناء الجلسات الإرشادية.
- يعمل المرشد النفسي في الكلية بإخلاص دونما أن يرغمه أحد على ذلك.
- لا يوجد تنسيق بين المرشد و الهيئة الإدارية في الكلية.
- لا يلتزم المرشد بالأخلاق المهنية للعملية الإرشادية.
- يمارس المرشد النفسي سلطة تحكمية على الطالب مستمدة من الإدارة العليا.
- لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق مسؤولياته على أكمل وجه.
- المرشد النفسي غير متعاون مع الطلبة.
- يقوم المرشد النفسي بإنجاز أعمال الطالب في حال عدم مقدرته على فعلها.
- تتسم أعمال المرشد النفسي بالنمطية والروتينية.

الاستبيان بعد التعديل:

أولاً: إدراك الطلبة للخدمات الإرشادية:

ويقصد به مدى إدراك الطلاب للجوانب الاجتماعية والبيئية والتنظيمية والإرشادية داخل الفصل والتي تدل على مدى اندماجهم وتوادهم مع أقرانهم من الطلبة الآخرين، بالإضافة إلى ما يعطونه من أهمية للتنافس فيما بينهم بجانب ما يمارسونه من أنشطة تزيد من فاعليتهم، والتي تدل على شعورهم بالرضا والارتياح للخدمات الإرشادية والمناخ النفسي داخل الجامعة ويتكون من:

المشاركة: Participation.

الانتماء: Affiliation .

العملية: Practicality.

المنافسة: Competition.

ثانياً: المرشد النفسي:

ويقصد به مدى إدراك الطالب للمرشد النفسي ومدى قبوله والتآلف معه، بالإضافة إلى مدى تقبل المرشد النفسي للطلبة، ويتكون من:

- إدراك الطالب للمرشد النفسي.
- القبول والتآلف بين الطالب و المرشد النفسي.

ثالثاً: البيئة الإدارية: Administrative Environment.

ويقصد بها مدى إدراك الطلاب للتعليمات والقواعد الإدارية والناحية التنظيمية التي تسير بها العملية الإرشادية، بالإضافة إلى إدراكهم لسلوكيات المرشد النفسي تجاه ما يقومون به من أعمال لخدمة الطلبة، ويتكون من إدراك الطالب لـ:

- القواعد والتعليمات الإدارية: Administrative Instruction and Rules.
- الميسرات: Facilities .
- الإداريون : Administrators .

الرقم	الـــفـــقــــــــرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
2.	يبذل المرشد النفسي والطالب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومان بها خلال الجلسات الإرشادية.					
3.	يقسم الطلبة والمرشد النفسي في الكلية الأعمال فيما بينهم.					
4.	يستمتع الطلاب بعمل المرشد النفسي حقيقة.					
5.	يشارك بعض طلبة الكلية مشاكلهم الشخصية مع المرشد النفسي.					
6.	يعتبر طلبة هذه الكلية من أكثر الطلبة مشاركة في الندوات والحلقات الإرشادية على مستوى الكلية.					
7.	يتفاعل الطلبة مع المرشد النفسي من خلال ممارسة الأنشطة.					
8.	يشارك طلبة هذه الكلية المرشد النفسي في أوجه النشاطات النفـــسية المختلفة.					
9.	يعرف طلبة هذه الكلية المرشد النفسي معرفة جيدة.					
10.	يحتفظ بعض الطلبة بعناوين المرشد النفسي.					
11.	إذا غاب المرشد النفسي فإن طلبة الكلية يسألون عنه.					
12.	لا يود الطلبة أن يتركوا المرشد النفسي حتى في الإجازات.					
13.	يتفاعل كل طالب في هذه الكلية مع المرشد النفسي في كافة المجالات النفسية والاجتماعية.					
14.	يحتاج الطلبة الجدد لوقت طويل للتعرف على المرشد النفسي.					
15.	هناك إحساس لدى جميع طلبة هذه الكلية بأن المرشد النفسي واحـــداً منهم.					
16.	تؤكد المناهج والمقررات الدراسية السائدة في الكلية على أهمية المرشد النفسي.					
17.	يوجد تركيز قليل جداً على وضع خطط للإرشاد لما بعد الانتهاء مـــن العام الدراسي.					
18.	يركز طلبة الكلية على التدريب على أنواع جديدة مـــن الاتجاهـــات الإرشادية.					
19.	يقوم المرشد النفسي على تشجيع الكلية والأقسام علـــى التخطـــيط للمستقبل.					
20.	يقوم المرشد النفسي بتشجيع طلبة هذه الكلية على مناقـــشة الخطـــط					

	المستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلة قبل نهاية الفصل الدراسي.					
.21	يمنح المرشد النفسي الطلبة الأكثر نشاطاً إمتيازات خاصة.					
.22	يشجع المرشد النفسي طلبة الكلية على تعلم طرق جديدة لمواجهة مشكلاتهم المختلفة.					
.23	لا يهتم الطلبة بالتقديرات التي يحصل عليها من خلال المرشد النفسي.					
.24	يحتفظ الطلبة في الكلية بمعلوماتهم لأنفسهم ولا يشاركونها مع المرشد النفسي وذلك لأنهم أفضل منه.					
.25	لا يساعد الطلبة في الكلية المرشد النفسي أثناء الجلسة الإرشادية.					
.26	ليس للتقدير أهمية لدى الطلبة.					
.27	يحاول كل طالب في الكلية أن يتميز في علاقته مع المرشد النفسي عن زملائه الآخرين.					
.28	يشعر كل طالب في الكلية بوجود ضغوط نفسية تشجع على التوجه للمرشد النفسي.					
.29	يعتمد كل طالب في الكلية على نفسه في إنجاز مشاكله دون التوجه للمرشد النفسي.					
.30	يتنافس الطلبة من أجل الحصول على علاقة قوية مع المرشد النفسي.					
.31	يهتم المرشد النفسي بشعور أفراد الفصل أكثر مما يهتم بنوع مشاكلهم العملية.					
.32	لا يلتزم المرشد النفسي بفلسفة الكلية و الجامعة.					
.33	لا يهتم المرشد النفسي بالتخطيط للعملية الإرشادية.					
.34	لا يلتزم المرشد النفسي بمواعيد الجلسات الإرشادية.					
.35	يهتم المرشد النفسي بالمشاكل الخاصة لبعض الطلبة.					
.36	يتتبع المرشد النفسي ما يستجد من معلومات حول العملية الإرشادية.					
.37	يهتم المرشد النفسي بالأساليب الإرشادية العلمية الحديثة والمتطورة.					
.38	لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق القواعد واللوائح داخل الكلية.					
.39	يساعد المرشد النفسي الطالب في التغلب على المشاكل الإدارية التي تواجهه					
.40	لا يستطيع المرشد النفسي أن يساعد الطالب من خلال عمله في الكلية.					
.41	تسود معاملات غير مهنية في العلاقة بين الطالب والمرشد النفسي.					
.42	لا يحترم المرشد النفسي الطالب عند الإفصاح عما يجول بخاطره.					

.43	يواجه بعض الطلبة الإهانة من المرشد النفسي من جراء عدم معرفة التصرف.					
.44	يستخدم المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري لحفظ النظام داخل الجلسة الإرشادية.					
.45	يعامل المرشد النفسي الطلبة بكبرياء وترفع.					
.46	يخصص المرشد النفسي وقتاً خاصاً لكل طالب للتحدث معه عن مشاكله.					
.47	يستخف المرشد النفسي بمشاكل الطلبة.					
.48	يقدم المرشد النفسي المشورات والمساعدات للطلبة.					
.49	يميز المرشد النفسي في معاملته بين الطلبة.					
.50	يقع الطالب غير الملتزم بالعملية الإرشادية بمشاكل إدارية.					
.51	يختلف تطبيق القواعد ضد الطالب غير الملتزم حسب تفسيرات المرشد النفسي.					
.52	يطبق المرشد النفسي أحكاماً ضد الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية المحيطة.					
.53	تسود الرسمية في العلاقة مع المرشد النفسي.					
.54	يعتمد مدى نجاح العملية الإرشادية على التطبيق العملي والتقرير النهائي للمرشد.					
.55	يمارس المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري في تطبيق القواعد والأنظمة.					
.56	إلتزام الطالب بالجلسات الإرشادية له أهميته في مدى نجاحها.					
.57	يغض المرشد النفسي النظر عن بعض السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطالب أثناء العملية الإرشادية.					
.58	يلتزم الطالب والمرشد النفسي بالفلسفة العامة للعملية الإرشادية.					
.59	القواعد والفلسفة العامة للعملية الإرشادية واضحة للطالب.					
.60	يحدد المرشد النفسي مميزات شخصية و شروط خاصة للتعامل مع الطلبة.					
.61	يترك للطالب حرية اختيار المرشد الذي يرغب بالتعامل معه.					
.62	يعطي المرشد النفسي وقتاً كافياً للطالب خلال الجلسة الإرشادية.					
.63	يهتم المرشد النفسي بعقد ندوات إرشادية للعاملين الإداريين في الكلية للإستفادة منها في التعامل مع الطلبة.					
.64	يهتم المرشد النفسي بالأنشطة الطلابية المختلفة.					

					يدعو المرشد النفسي مؤسسات وشخصيات لها أهمية إلى ندوات ومؤتمرات عامة.	.65
					يساعد المرشد النفسي بعض الطلبة الحصول على إعفاءات ومنح مالية.	.66
					يعمل المرشد النفسي على توضيح فائدة العملية الإرشادية للطلبة من خلال نشرة دورية.	.67
					يستعين المرشد النفسي بخبرات المرشدين النفسيين داخل وخارج الجامعة.	.68
					المرشد النفسي غير متحمس في أداء واجبه.	.69
					يشعر الطلبة بوجود حواجز بينهم وبين المرشد النفسي.	.70
					يعمل المرشد النفسي في الكلية بإخلاص دونما أن يرغمه أحد على ذلك.	.71
					لا يوجد تنسيق بين المرشد النفسي و الهيئة الإدارية في الكلية.	.72
					لا يلتزم المرشد النفسي بالأخلاق المهنية للعملية الإرشادية.	.73
					يمارس المرشد النفسي سلطة تحكمية على الطالب مستمدة من الإدارة العليا.	.74
					لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق مسؤولياته على أكمل وجه.	.75
					المرشد النفسي غير متعاون مع الطلبة.	.76
					يقوم المرشد النفسي بإنجاز أعمال الطالب في حال عدم مقدرته على فعلها.	.77
					تتسم أعمال المرشد النفسي بالنمطية والروتينية.	.78

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الكريم/ أختنا الكريمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بتطبيق استبيانات لإتمام رسالة ماجستير في الصحة النفسية بعنوان:"إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي وعلاقته ببعض المتغيرات"، والتي تهدف إلى معرفة إدراك الطلبة لدور المرشد النفسي/ التربوي، وهذا الإستبيان يتكون من قسمين (القسم الأول هو أداة تتكون من "77" فقرة لقياس إدراك الطالب لدور المرشد النفسي، والقسم الثاني هو عبارة عن اختبار المصفوفات لقياس الذكاء لـ"جون رافن")، وعليه فإن مشاركتك في الإجابة على فقرات الاستبيان يساعد في البحث العلمي الذي يقوم به الباحث الحالي بإنجازه، حيث أن الباحث يعتبر مشاركتك لها قيمة وأمانة علمية، ونحن إذ نقدر جهدك لكلنا أمل بأن يجعل الله ذلك في ميزان حسناتك يوم القيامة.

وفقنا الله وإياكم لما فيه الخير

الباحث: سامي عبد الفتاح سلهب.

طالب ماجستير/ قسم إرشاد نفسي.

كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة.

المشرف: أ.د. محمد الحلو

البيانات:

الجامعة: الجامعة الإسلامية- غزة / جامعة الخليل الوطنية – الخليل

الجنس: طالب / طالبة التخصص: آداب / علوم المستوى التعليمي :...............

الرقم	الـفـقـــرة	أوافق بشدة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بشدة
1.	يبذل المرشد النفسي والطالب جهداً كبيراً في الأعمال التي يقومان بها خلال الجلسات الإرشادية.					
2.	يقسم الطلبة والمرشد النفسي في الكلية الأعمال فيما بينهم.					
3.	يستمتع الطلاب بعمل المرشد النفسي حقيقة.					
4.	يشارك بعض طلبة الكلية مشاكلهم الشخصية مع المرشد النفسي.					
5.	يعتبر طلبة هذه الكلية من أكثر الطلبة مشاركة في الندوات والحلقات الإرشادية على مستوى الكلية.					
6.	يتفاعل الطلبة مع المرشد النفسي من خلال ممارسة الأنشطة.					
7.	يشارك طلبة هذه الكلية المرشد النفسي في أوجه النشاطات النفسية المختلفة.					
8.	يعرف طلبة هذه الكلية المرشد النفسي معرفة جيدة.					
9.	يحتفظ بعض الطلبة بعناوين المرشد النفسي.					
10.	إذا غاب المرشد النفسي فإن طلبة الكلية يسألون عنه.					
11.	لا يود الطلبة أن يتركوا المرشد النفسي حتى في الإجازات.					
12.	يتفاعل كل طالب في هذه الكلية مع المرشد النفسي في كافة المجالات النفسية والاجتماعية.					
13.	يحتاج الطلبة الجدد لوقت طويل للتعرف على المرشد النفسي.					
14.	هناك إحساس لدى جميع طلبة هذه الكلية بأن المرشد النفسي واحداً منهم.					
15.	تؤكد المناهج والمقررات الدراسية السائدة في الكلية على أهمية المرشد النفسي.					
16.	يوجد تركيز قليل جداً على وضع خطط للإرشاد لما بعد الانتهاء من العام الدراسي.					
17.	يركز طلبة الكلية على التدريب على أنواع جديدة من الاتجاهات الإرشادية.					
18.	يقوم المرشد النفسي على تشجيع الكلية والأقسام على التخطيط للمستقبل.					

					يقوم المرشد النفسي بتشجيع طلبة هذه الكلية على مناقـــشة الخطـــط المستقبلية المتعلقة بعلاقاتهم الشخصية المتبادلـــة قبـــل نهايـــة الفـــصل الدراسي.	.19
					يمنح المرشد النفسي الطلبة الأكثر نشاطاً إمتيازات خاصة.	.20
					يشجع المرشد النفسي طلبة الكلية على تعلم طرق جديـــدة لمواجهـــة مشكلاتهم المختلفة.	.21
					لا يهتم الطلبة بالتقديرات التي يحصل عليها من خلال المرشد النفسي.	.22
					يحتفظ الطلبة في الكلية بمعلوماتهم لأنفسهم ولا يشاركونها مع المرشـــد النفسي وذلك لأنهم أفضل منه.	.23
					لا يساعد الطلبة في الكلية المرشد النفسي أثناء الجلسة الإرشادية.	.24
					ليس للتقدير أهمية لدى الطلبة.	.25
					يحاول كل طالب في الكلية أن يتميز في علاقته مع المرشد النفسي عن زملائه الآخرين.	.26
					يشعر كل طالب في الكلية بوجود ضغوط نفسية تشجع على التوجـــه للمرشد النفسي.	.27
					يعتمد كل طالب في الكلية على نفسه في إنجاز مشاكله دون التوجـــه للمرشد.	.28
					يتنافس الطلبة من أجل الحصول على علاقة قوية مع المرشد النفسي.	.29
					يهتم المرشد بشعور أفراد الفصل أكثر مما يهتم بنوع مشاكلهم العملية.	.30
					لا يلتزم المرشد النفسي بفلسفة الكلية و الجامعة.	.31
					لا يهتم المرشد النفسي بالتخطيط للعملية الإرشادية.	.32
					لا يلتزم المرشد النفسي بمواعيد الجلسات الإرشادية.	.33
					يهتم المرشد النفسي بالمشاكل الخاصة لبعض الطلبة.	.34
					يتتبع المرشد النفسي ما يستجد من معلومات حول العملية الإرشادية.	.35
					يهتم المرشد النفسي بالأساليب الإرشادية العلمية الحديثة والمتطورة.	.36
					لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق القواعد واللوائح داخل الكلية.	.37
					يساعد المرشد النفسي الطالب في التغلب على المشاكل الإدارية الـــتي تواجهه	.38
					لا يستطيع المرشد النفسي أن يساعد الطالب من خـــلال عملـــه في الكلية.	.39
					تسود معاملات غير مهنية في العلاقة بين الطالب والمرشد النفسي.	.40
					لا يحترم المرشد النفسي الطالب عند الإفصاح عما يجول بخاطره.	.41

42. يواجه بعض الطلبة الإهانة من المرشد النفسي من جراء عدم معرفة التصرف.					
43. يستخدم المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري لحفظ النظام داخل الجلسة الإرشادية.					
44. يعامل المرشد النفسي الطلبة بكبرياء وترفع.					
45. يخصص المرشد النفسي وقتاً خاصاً لكل طالب للتحدث معه عن مشاكله.					
46. يستخف المرشد النفسي بمشاكل الطلبة.					
47. يقدم المرشد النفسي المشورات والمساعدات للطلبة.					
48. يميز المرشد النفسي في معاملته بين الطلبة.					
49. يقع الطالب غير الملتزم بالعملية الإرشادية بمشاكل إدارية.					
50. يختلف تطبيق القواعد ضد الطالب غير الملتزم حسب تفسيرات المرشد النفسي.					
51. يطبق المرشد النفسي أحكاماً ضد الطلبة دون الأخذ بعين الاعتبار الظروف النفسية المحيطة.					
52. تسود الرسمية في العلاقة مع المرشد النفسي.					
53. يعتمد مدى نجاح العملية الإرشادية على التطبيق العملي والتقرير النهائي للمرشد النفسي.					
54. يمارس المرشد النفسي الأسلوب الدكتاتوري في تطبيق القواعد والأنظمة.					
55. إلتزام الطالب بالجلسات الإرشادية له أهميته في مدى نجاحها.					
56. يغض المرشد النفسي النظر عن بعض السلوكيات السلبية التي يقوم بها الطالب أثناء العملية الإرشادية.					
57. يلتزم الطالب والمرشد النفسي بالفلسفة العامة للعملية الإرشادية.					
58. القواعد والفلسفة العامة للعملية الإرشادية واضحة للطالب.					
59. يحدد المرشد النفسي مميزات شخصية و شروط خاصة للتعامل مع الطلبة.					
60. يترك للطالب حرية اختيار المرشد النفسي الذي يرغب بالتعامل معه.					
61. يعطي النفسي المرشد وقتاً كافياً للطالب خلال الجلسة الإرشادية.					
62. يهتم المرشد النفسي بعقد ندوات إرشادية للعاملين الإداريين في الكلية للإستفادة منها في التعامل مع الطلبة.					
63. يهتم المرشد النفسي بالأنشطة الطلابية المختلفة.					

64.	يدعو المرشد النفسي مؤسسات وشخصيات لها أهمية إلى ندوات ومؤتمرات عامة.					
65.	يساعد المرشد النفسي بعض الطلبة الحصول على إعفاءات ومنح مالية.					
66.	يعمل المرشد النفسي على توضيح فائدة العملية الإرشادية للطلبة من خلال نشرة دورية.					
67.	يستعين المرشد النفسي بخبرات المرشدين النفسيين داخل وخارج الجامعة.					
68.	المرشد النفسي غير متحمس في أداء واجبه.					
69.	يشعر الطلبة بوجود حواجز بينهم وبين المرشد النفسي.					
70.	يعمل المرشد النفسي في الكلية بإخلاص دونما أن يرغمه أحد على ذلك.					
71.	لا يوجد تنسيق بين المرشد النفسي و الهيئة الإدارية في الكلية.					
72.	لا يلتزم المرشد النفسي بالأخلاق المهنية للعملية الإرشادية.					
73.	يمارس المرشد النفسي سلطة تحكمية على الطالب مستمدة من الإدارة العليا.					
74.	لا يلتزم المرشد النفسي بتطبيق مسؤولياته على أكمل وجه.					
75.	المرشد النفسي غير متعاون مع الطلبة.					
76.	يقوم المرشد النفسي بإنجاز أعمال الطالب في حال عدم مقدرته على فعلها.					
77.	تتسم أعمال المرشد النفسي بالنمطية والروتينية.					

كتاب مخاطبة المحكمين

بسم الله الرحمن الرحيم

حضرة الأخ الدكتور/ عبد الفتاح الهمص   المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

نضع بين أيديكم إستبانة لقياس إدراك طلبة الجامعات لدور المرشد النفسي، وعليه فإن مشاركتك في تقنين هذه الاستمارة يساعد على البحث العلمي الذي يقوم الباحث الحالي على إنجازه حيث أن الباحث يعتبر مشاركتك لها قيمة وأمانة علمية، ونحن نقدر جهدك وكلنا أمل بأن يجعل الله في ذلك في ميزان حسناتك يوم القيامة، وقد اعتمد الباحث في إعداد هذه الاستمارة على ثلاثة أبعاد وهي:

أولاً: إدراك الفصل الدراسي:

ويقصد به مدى إدراك الطلاب للجوانب الاجتماعية والبيئية والتنظيمية داخل الفصل والتي تدل على مدى اندماجهم وتوادهم مع أقرانهم من الطلبة الآخرين، بالإضافة إلى ما يعطونه من أهمية للتنافس فيما بينهم بجانب ما يمارسونه من أنشطة تزيد من فاعليتهم، ويتكون من:

المشاركة: Participation.

الانتماء: Affiliation .

العملية: Practicality.

المنافسة: Competition.

ثانياً: المرشد النفسي:

ويقصد به مدى إدراك الطالب للمرشد النفسي ومدى قبوله والتآلف معه، بالإضافة إلى مدى تقبل المرشد النفسي للطلبة، ويتكون من:

- إدراك الطالب للمرشد النفسي.
- القبول والتآلف بين الطالب و المرشد النفسي.

ثالثاً: البيئة الإدارية: Administrative Environment.

ويقصد بها مدى إدراك الطلاب للتعليمات والقواعد الإدارية والناحية التنظيمية التي تسير بها العملية الإرشادية، بالإضافة إلى إدراكهم لسلوكيات المرشد النفسي تجاه ما يقومون به من أعمال لخدمة الطلبة، ويتكون من إدراك الطالب:

- للقواعد والتعليمات الإدارية: Administrative Instruction and Rules.
- للميسرات: Facilities .
- للإداريون : Administrators .

الباحث: سامي عبد الفتاح سلهب
طالب ماجستير/ قسم الإرشاد النفسي
كلية التربية – الجامعة الإسلامية- غزة.
المشرف: أ.د. محمد الحلو

قائمة بأسماء المحكمين:

1- أ.د. محمد وفائي الحلو.(الجامعة الإسلامية-غزة)

2-د.سمير كوتة. (الجامعة الإسلامية-غزة)

3-د.نبيل دخان. (الجامعة الإسلامية-غزة)

4- د. سناء أبو دقة.(الجامعة الإسلامية-غزة)

5-د.حمدان الصوفي.(الجامعة الإسلامية-غزة)

6- د.عاطف الآغا.(الجامعة الإسلامية-غزة)

7-د.فضل أبو هين. (الجامعة الإسلامية-غزة)

8-د. محمود جواد الخطيب. (جامعة الأزهر-غزة)

9- د.باسم أبو كويك.(جامعة الأزهر-غزة)

10- د.محمد عسلية. (جامعة الأقصى-غزة)

كشف بأعداد طلاب كلية الآداب والعلوم
بالجامعة الإسلامية

التاريخ : 2006/11/22 02:11

احصائية بعدد الطلاب المسجلين

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2007/2006

برنامج الدراسة : البكالوريوس

كلية	التخصص	طلاب					طالبات					
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع	مج الكلي
العلوم	عام	255	3			258	248	2			250	508
	الكيمياء	7	10	3	4	24	9	10	15	9	43	67
	الرياضيات	6	21	4	1	32	6	16	10	7	39	71
	الفيزياء	4	13	9	11	37	3	11	12	4	30	67
	الأحياء	2	1	5	4	12	8	15	16	15	54	66
	التحاليل الطبية	8	7	4	3	22	14	49	35	31	129	151
	البيئة و علوم الارض	3	3	2	2	10	10	2	5	1	18	28
	الرياضيات/كمبيوتر	1	3			4	2	7	3	4	16	20
	الكيمياء/الكيمياء الحيوية	1	3	2		6	3	7	3	7	20	26
	رياضيات/احصاء	1	1	1		3		1	1	2	4	7
	المجموع :	288	65	30	25	408	303	120	100	80	603	1011
	المجموع الكلي :	288	65	30	25	408	303	120	100	80	603	1011

المجموع الكلي : 1011

التاريخ : 2006/11/22 02:11

احصائية بعدد الطلاب المسجلين

الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2007/2006

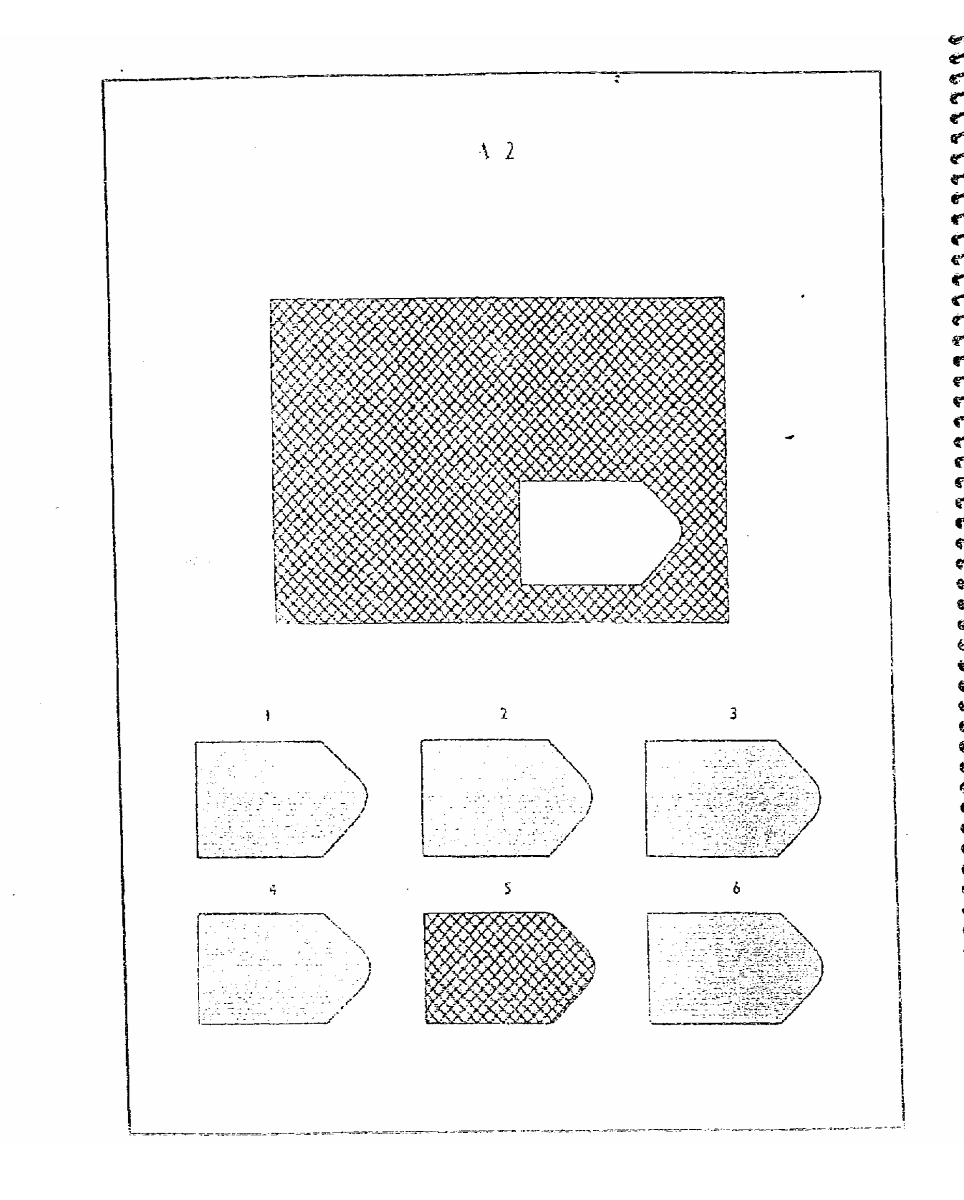
برنامج الدراسة : البكالوريوس

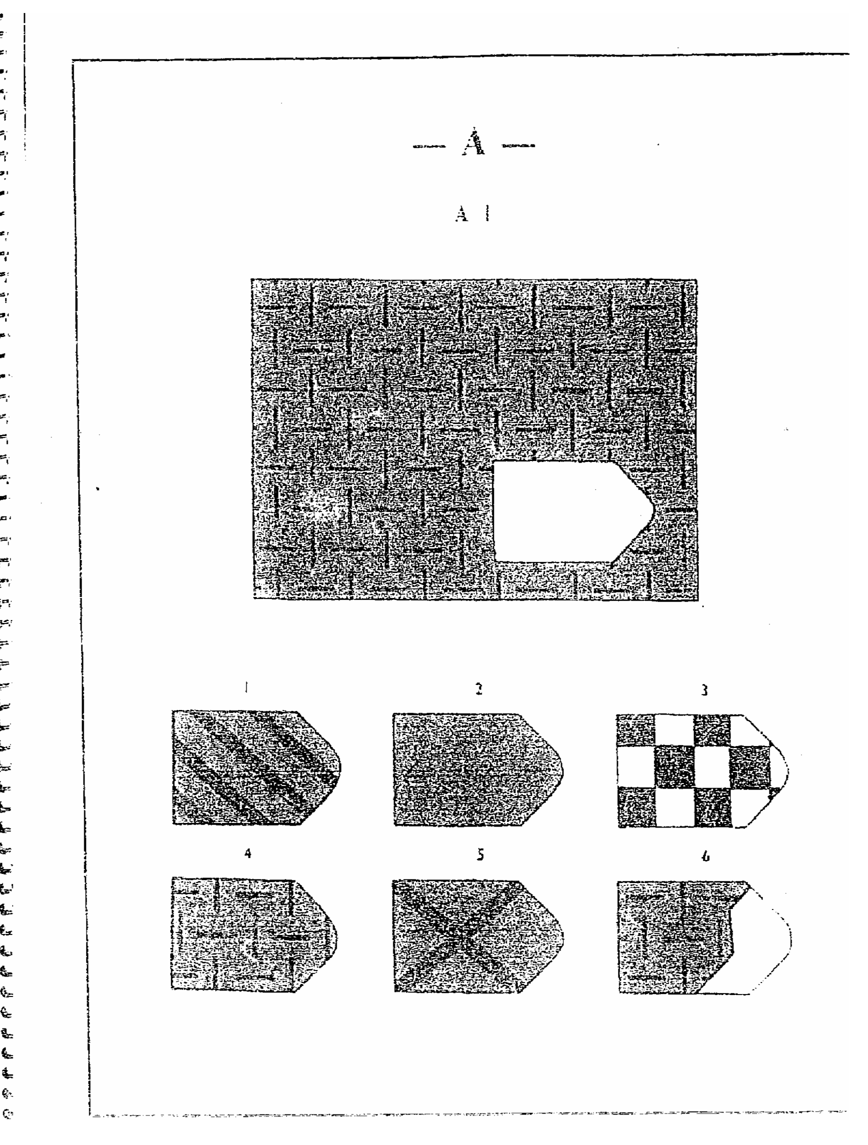
كلية	التخصص	طلاب					طالبات					
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	المجموع	مج الكلي
الآداب	اللغة العربية	49	14	6	4	73	124	37	15	6	182	255
	اللغة الإنجليزية	15	24	17	16	72	42	41	37	36	156	228
	الجغرافيا	66	18	10	6	100	92	27	23	18	160	260
	الصحافة والإعلام	74	20	6	3	103	90	23	1		114	217
	الصحافة والإعلام /صحافة		6	23	15	44		3	11	13	27	71
	الصحافة والإعلام/علاقات عامة	2	3	4	12	21		1	13	17	31	52
	الخدمة الاجتماعية	36	24	28	24	112	104	46	38	38	226	338
	التاريخ والآثار	56	11	14	13	94	80	24	11	18	133	227
	اللغة العربية /الصحافة	33	1			34	41	8			49	83
	المجموع :	331	121	108	93	653	573	210	149	146	1078	1731
	المجموع الكلي :	331	121	108	93	653	573	210	149	146	1078	1731

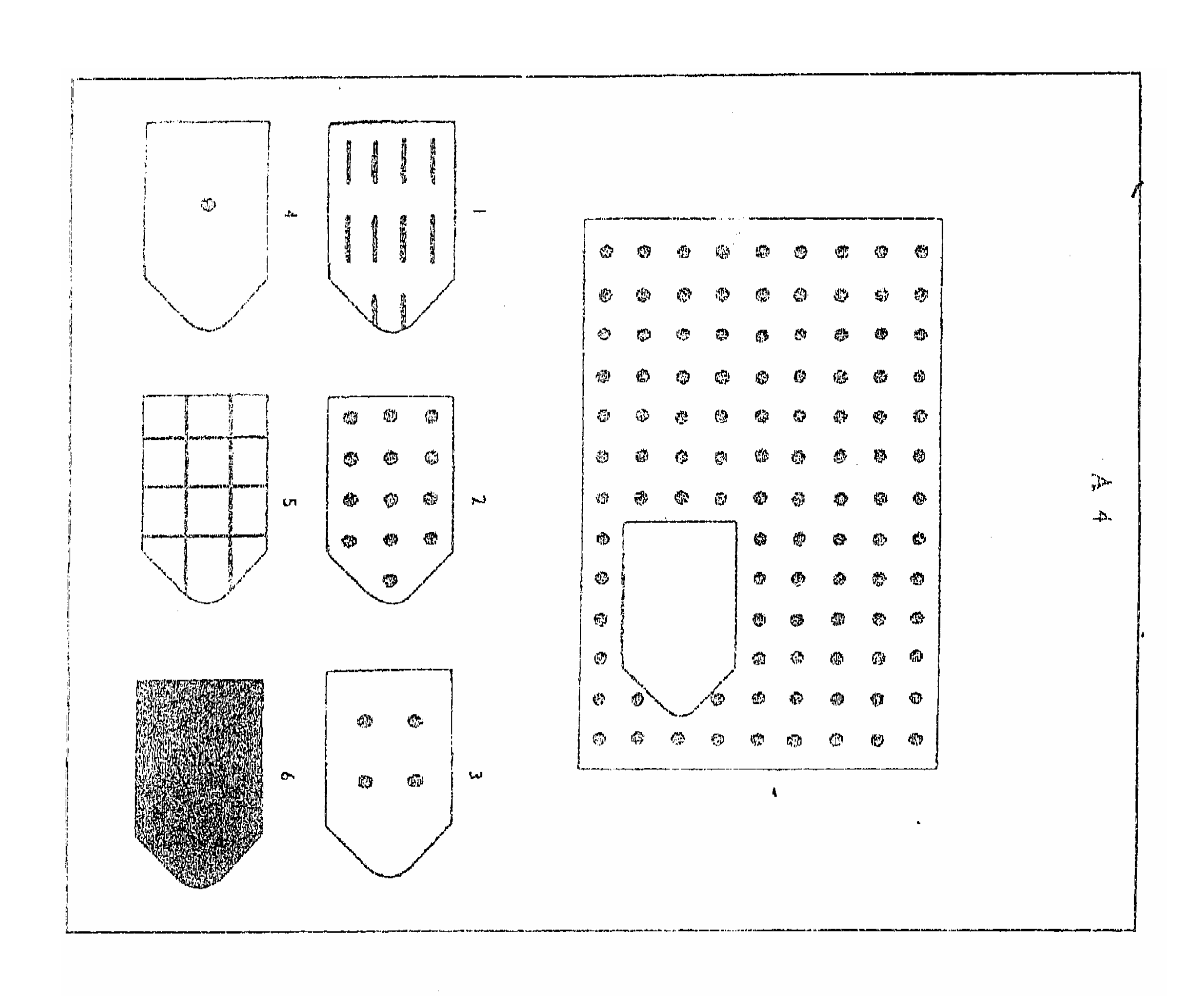
المجموع الكلي : 1731

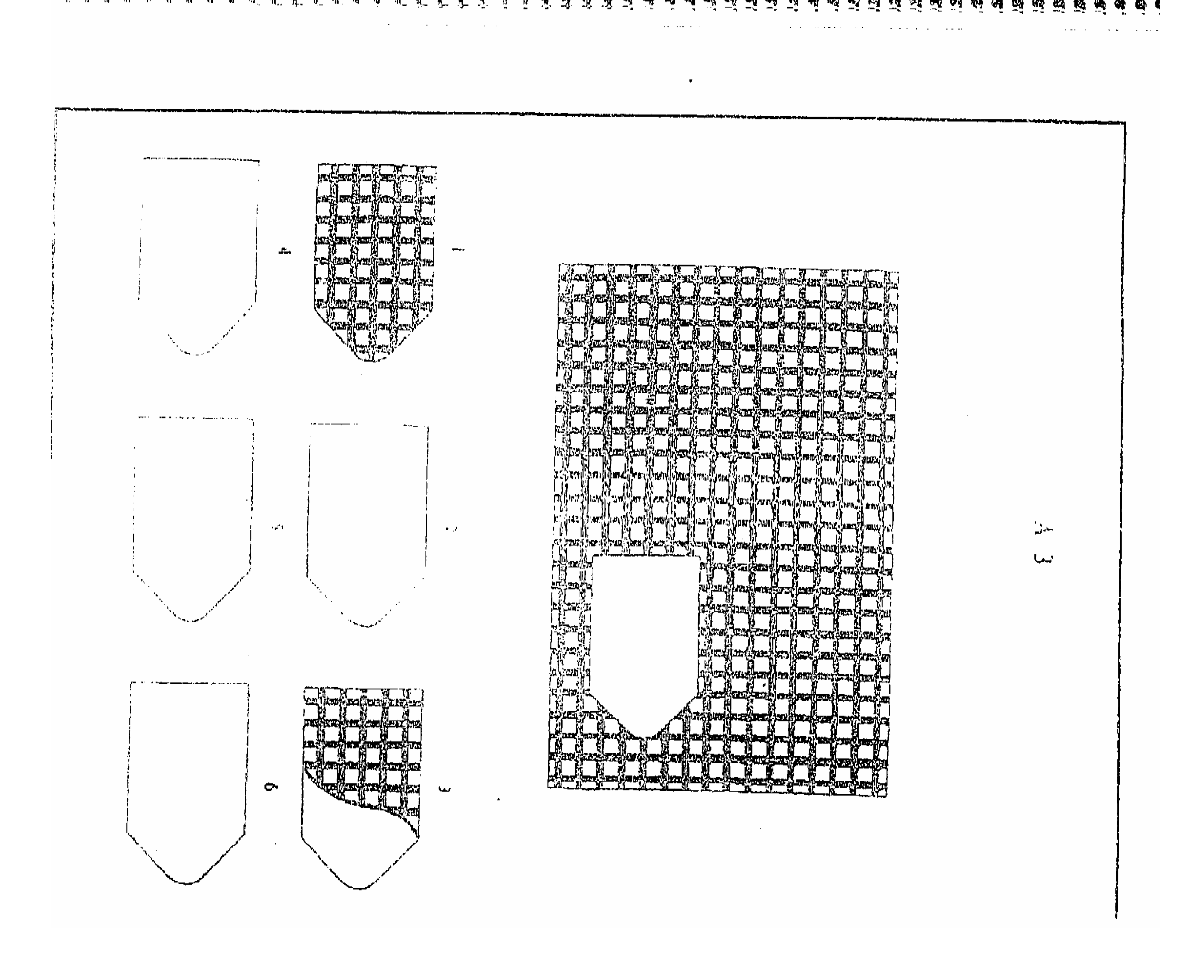
مقياس المصفوفات المتتابعة الملونة للذكاء

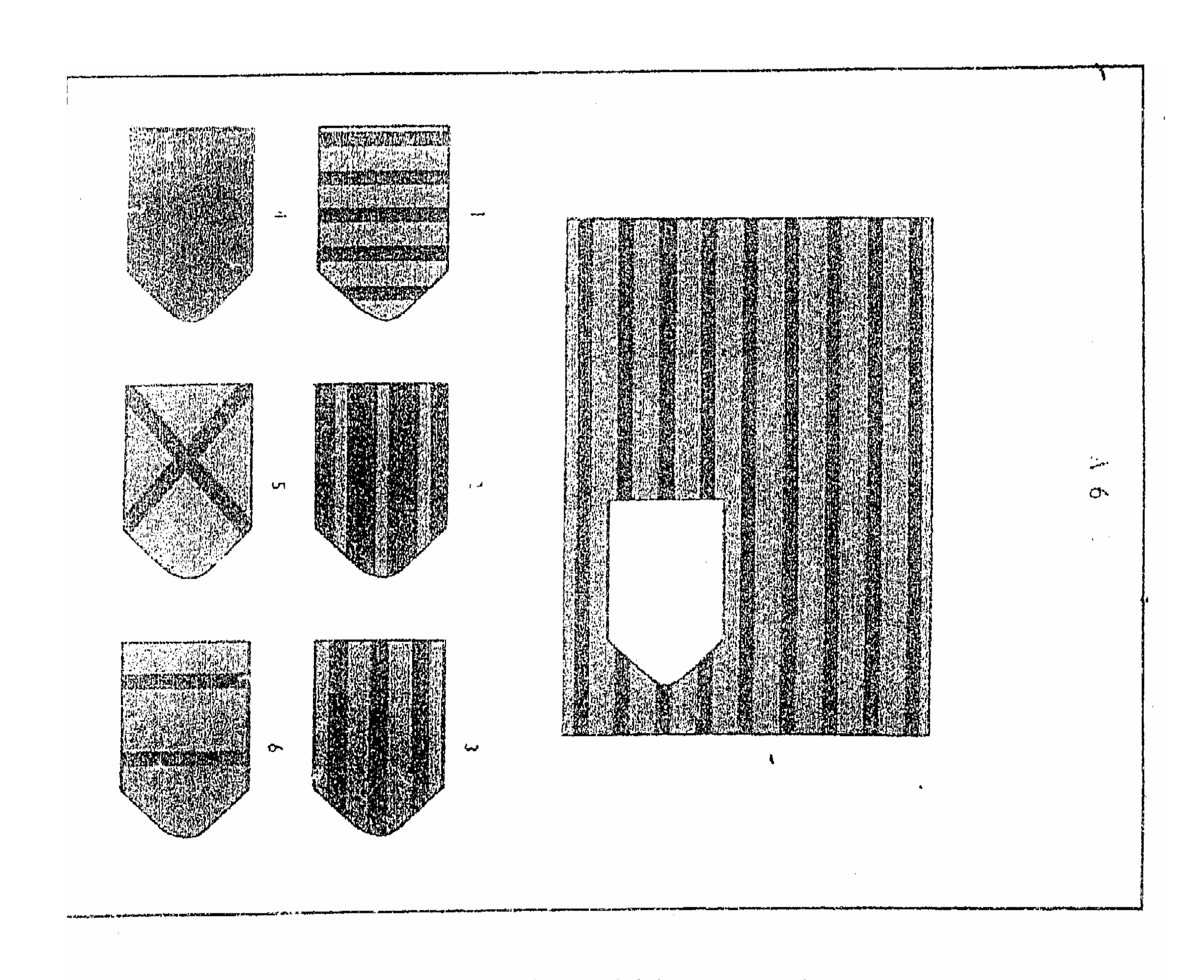
(رافن)

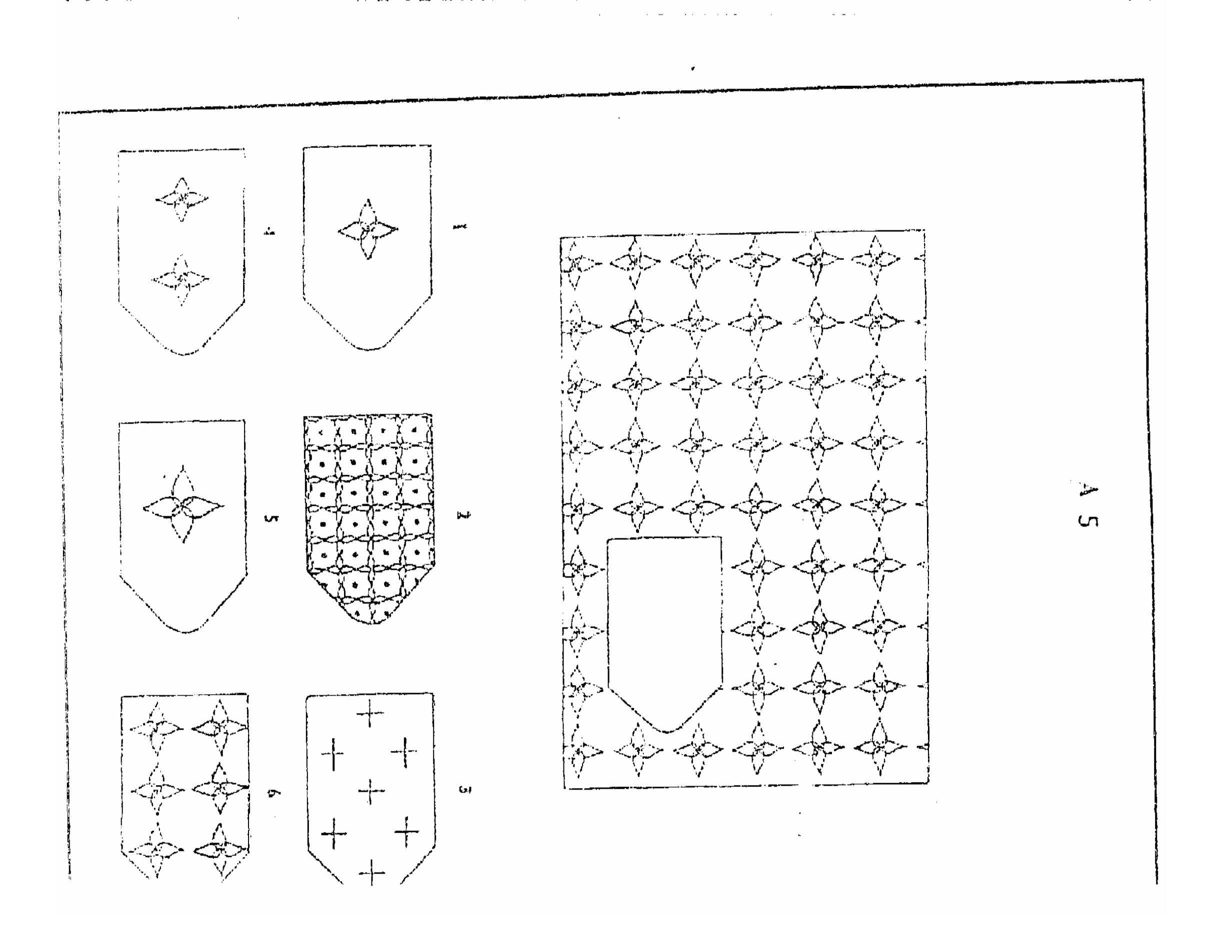

A 2
1
2
3
4
5
6

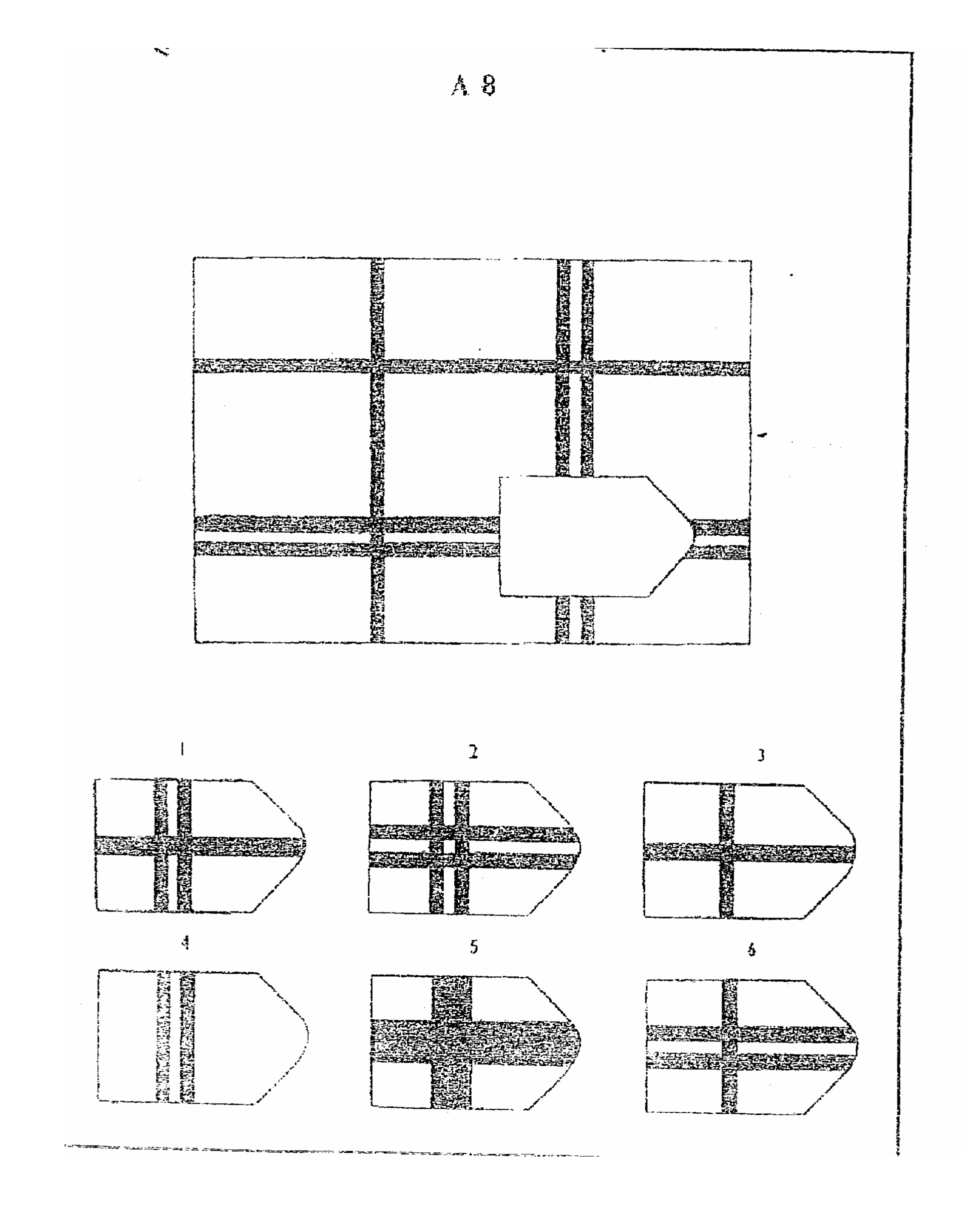

— A —
A 1
1
2
3
4
5
6

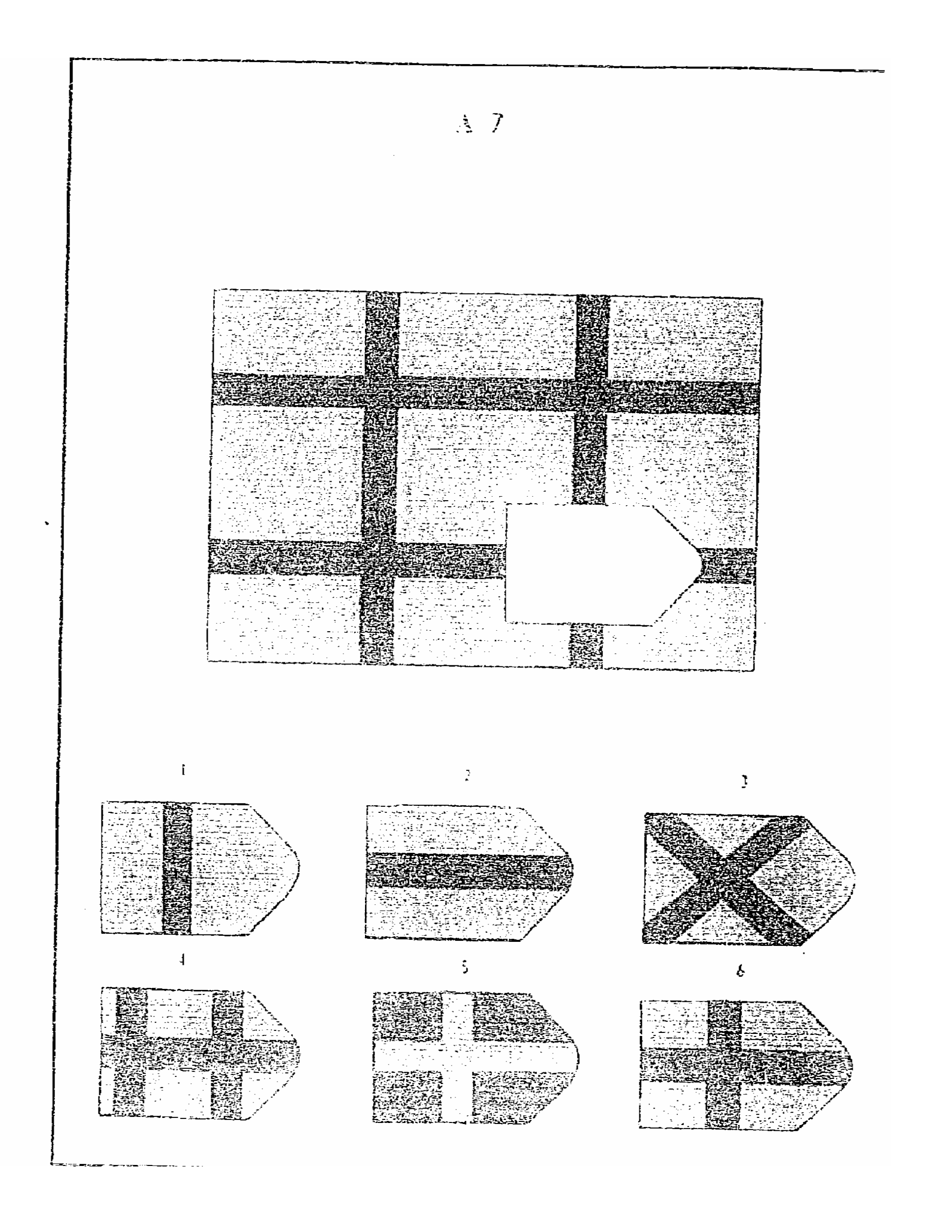

1
2
3
4
5
6
А 4

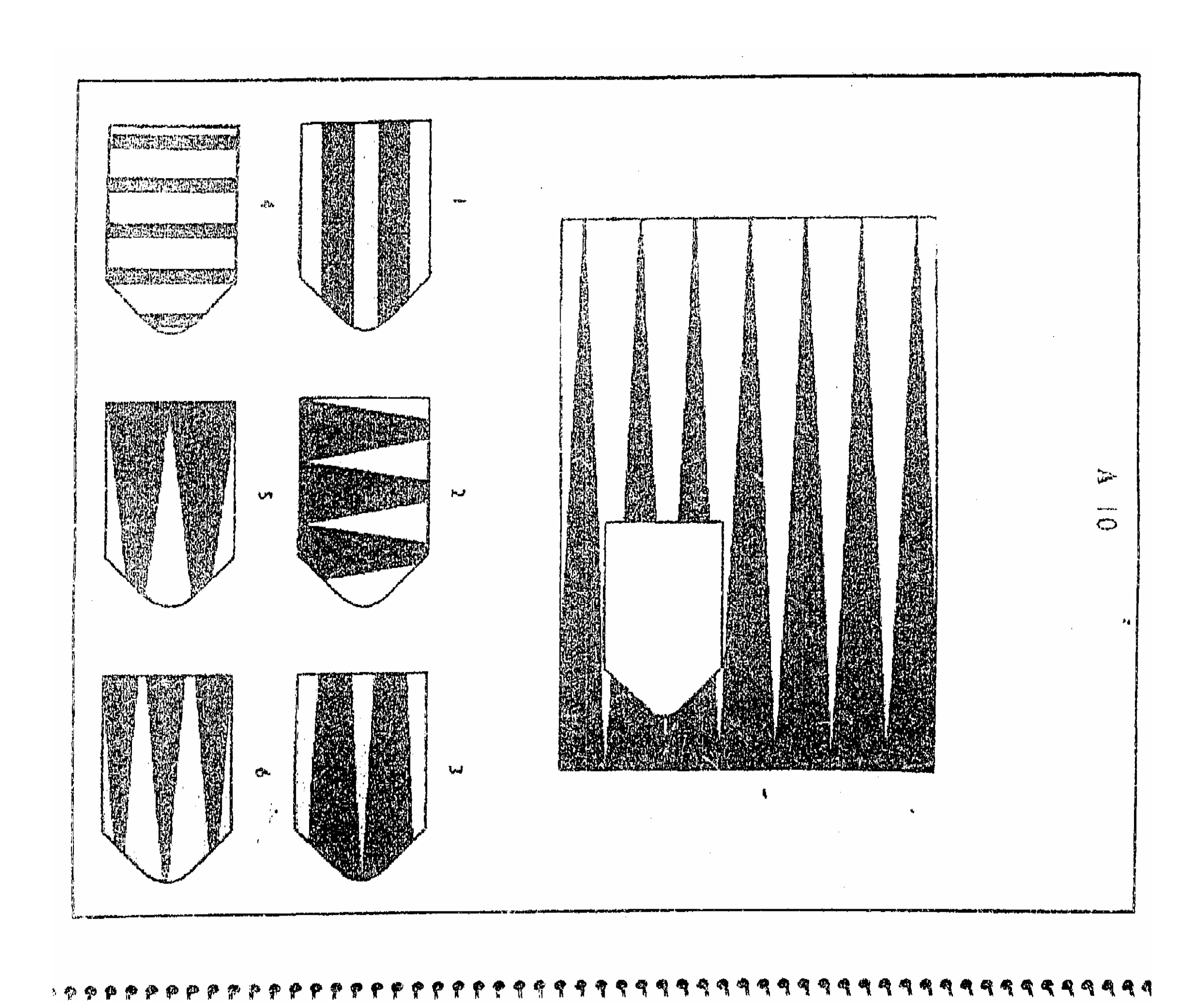

1
3
4
6
А 3

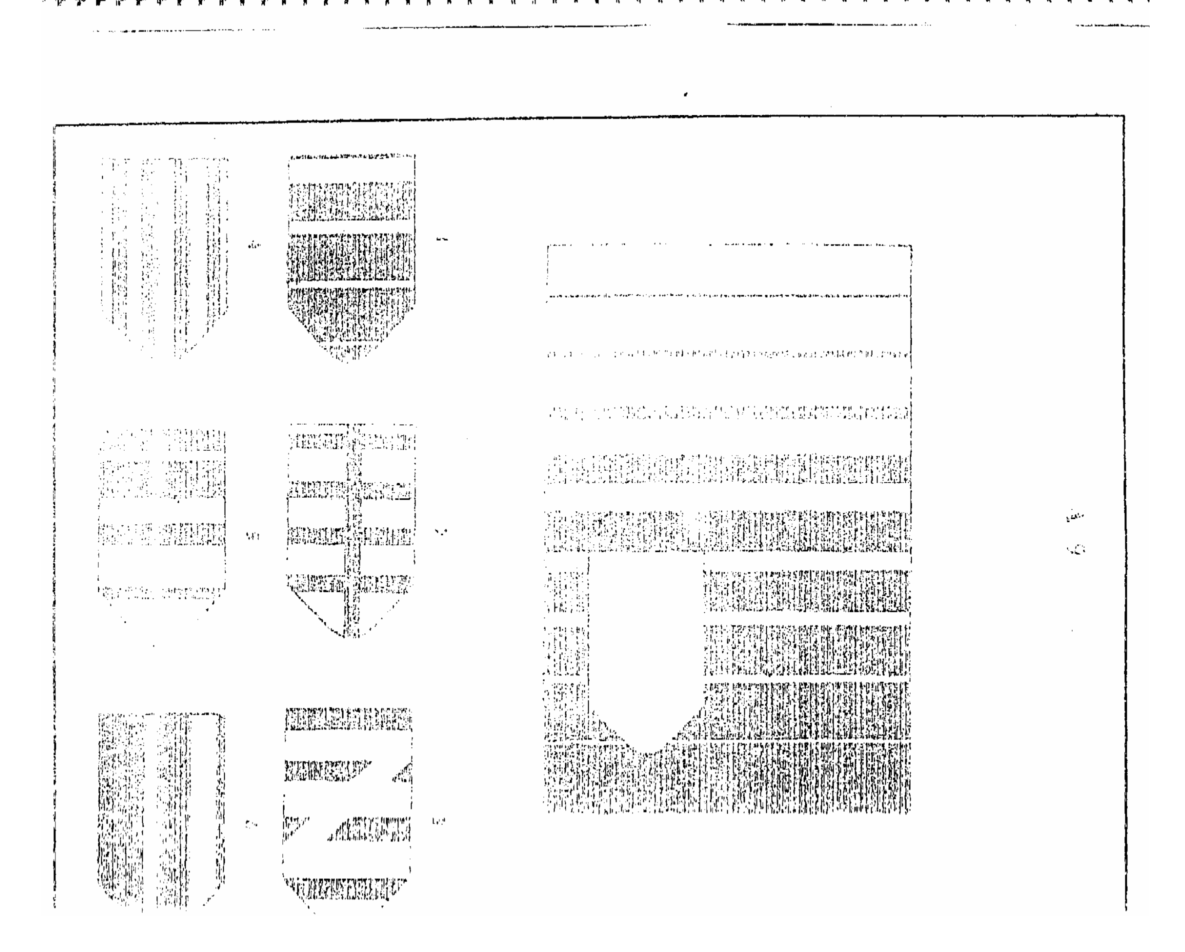

A 6

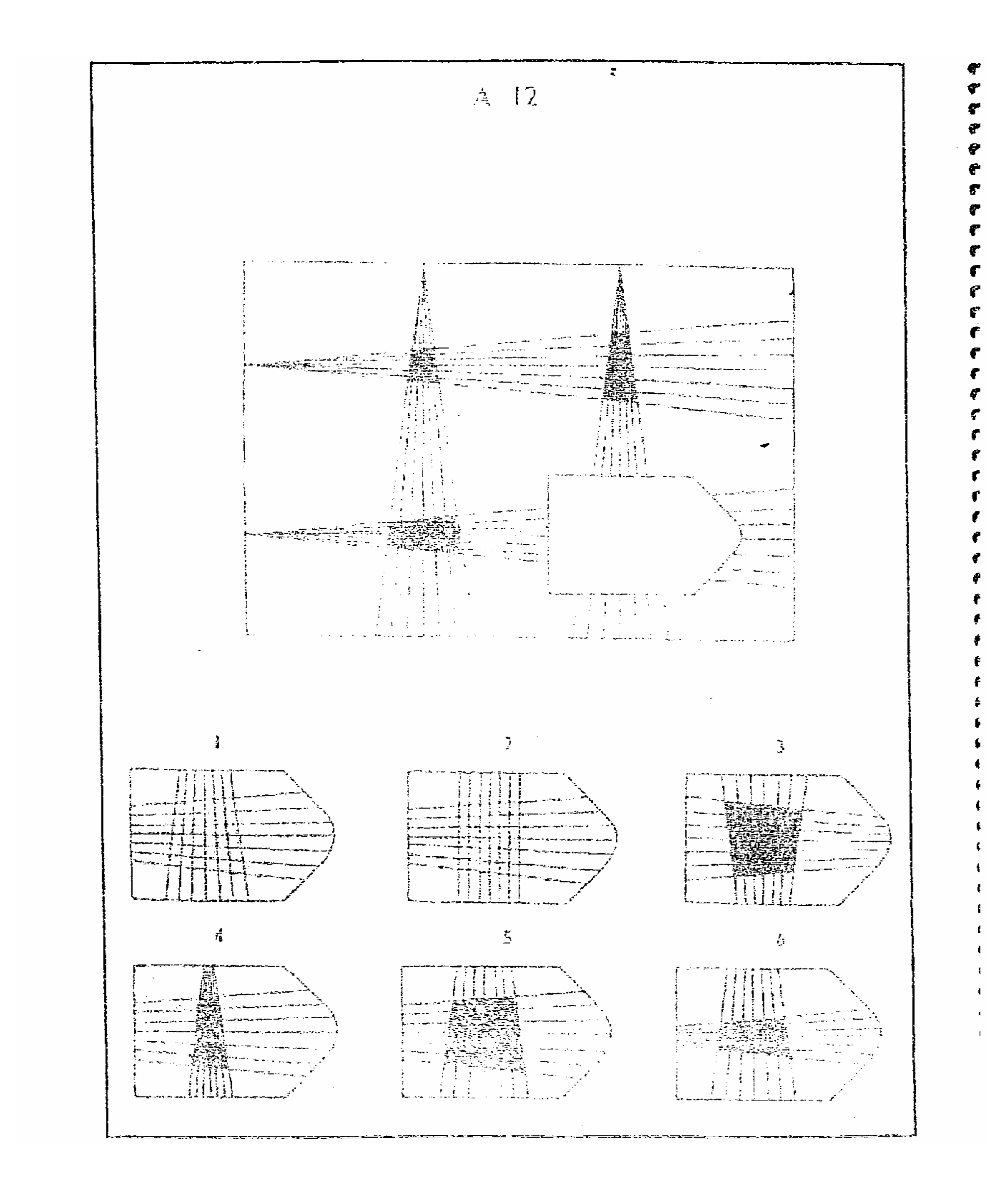

A 5

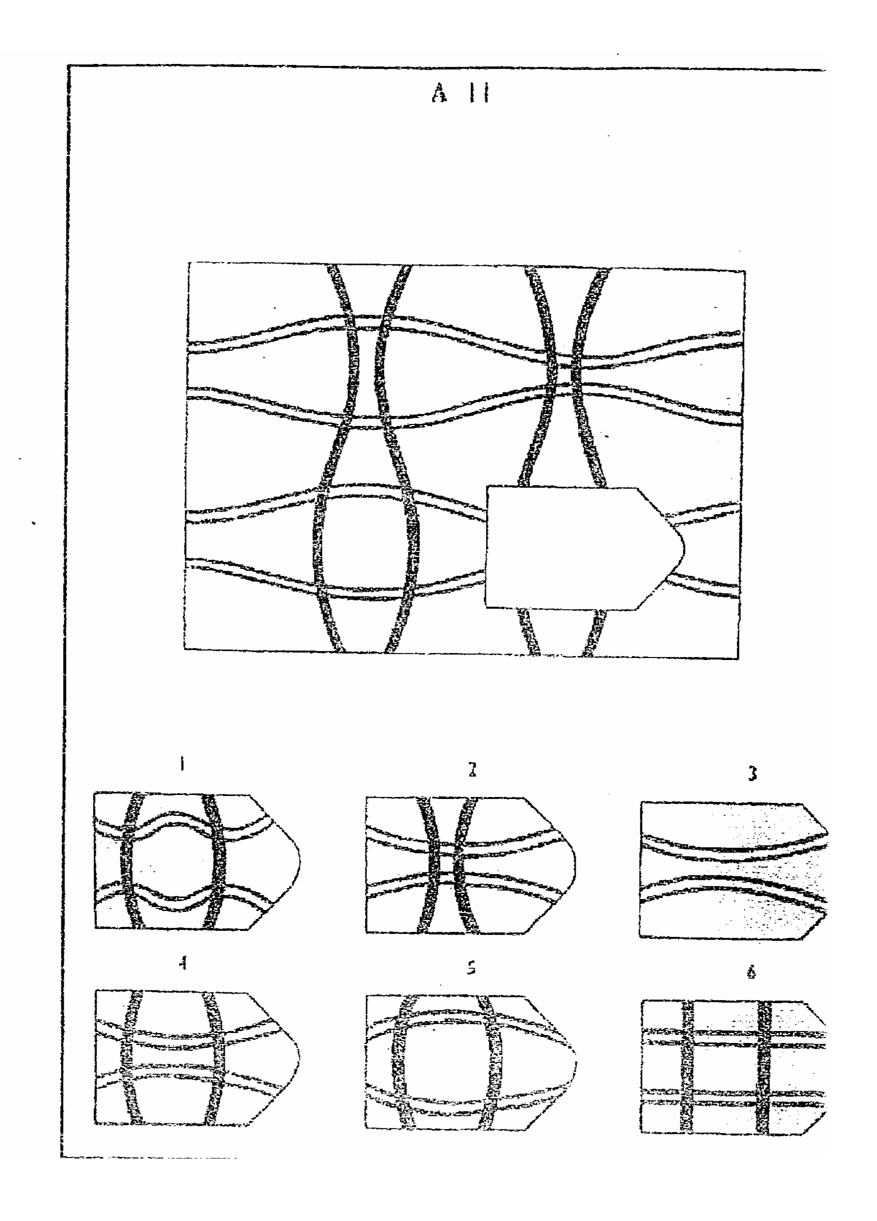

A 8
1
2
3
4
5
6

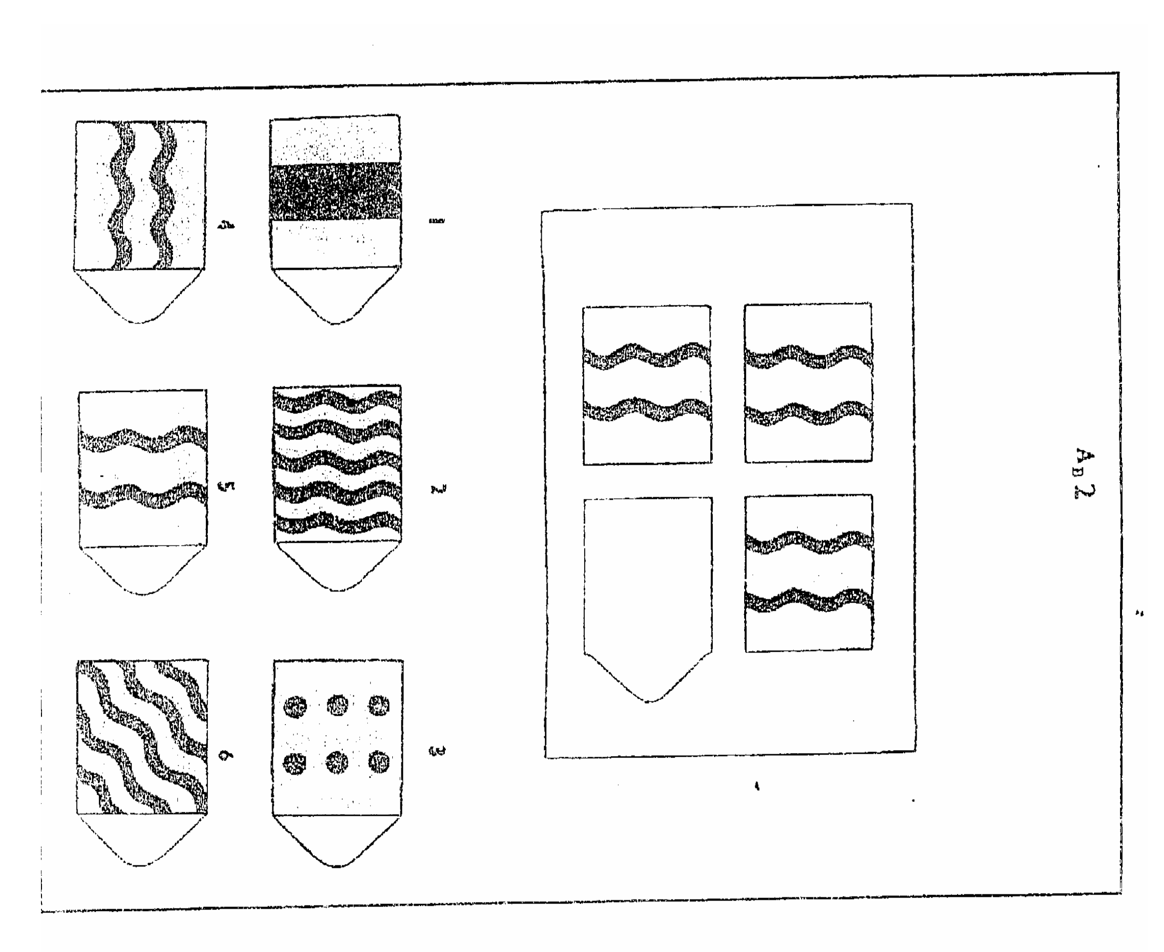

A 7
1
2
3
4
5
6

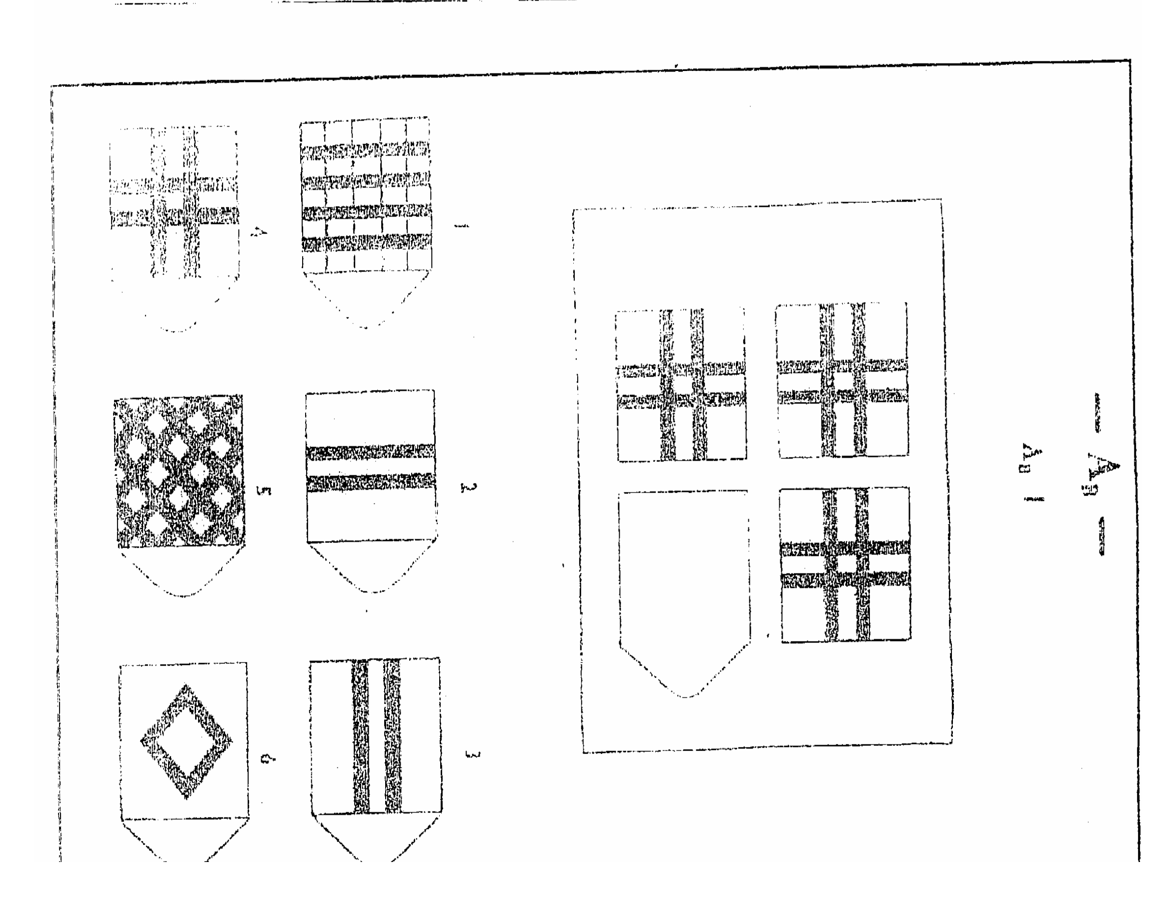

A 10
1
2
3
4
5
6

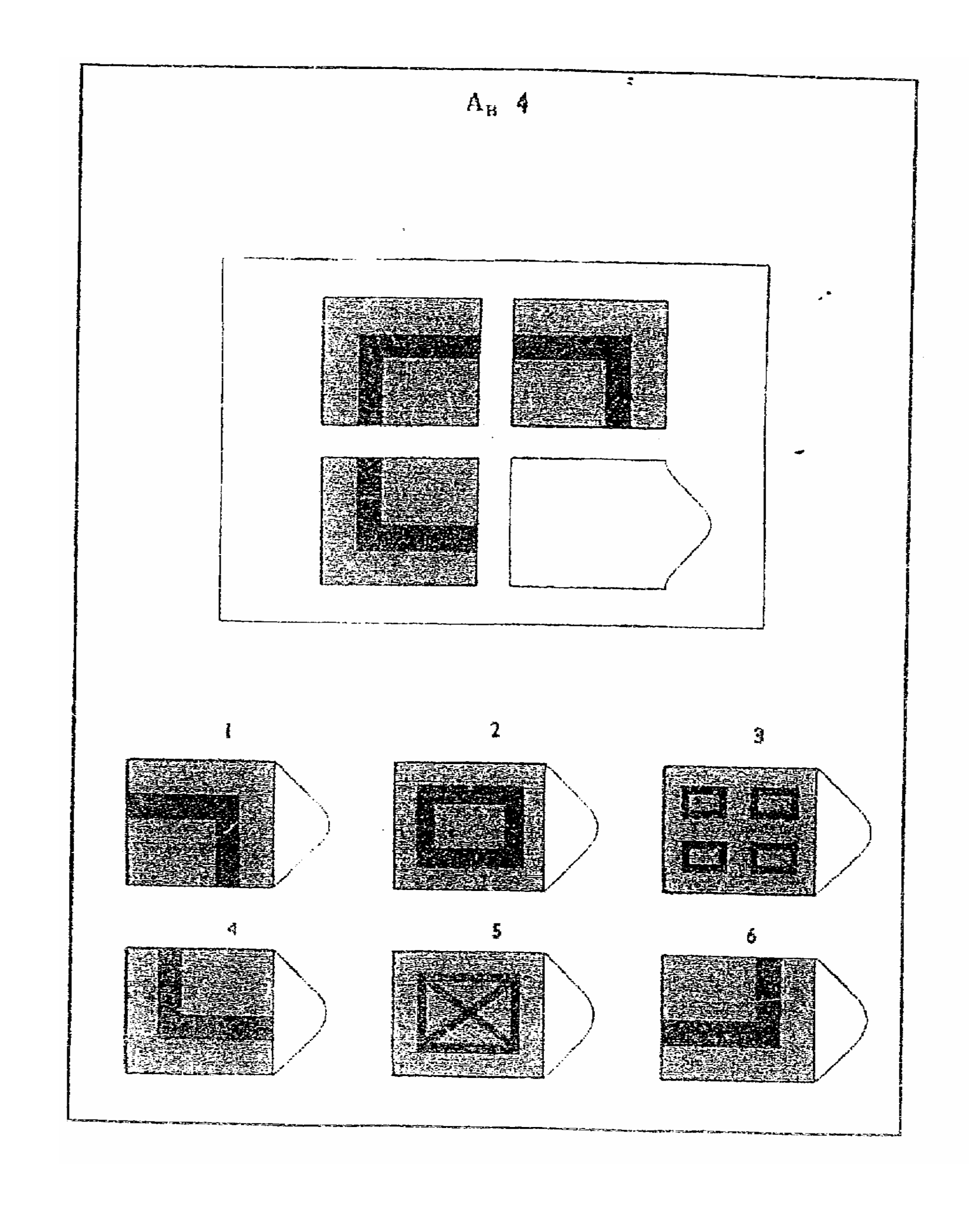

A 9


A 12
1
2
3
4
5
6

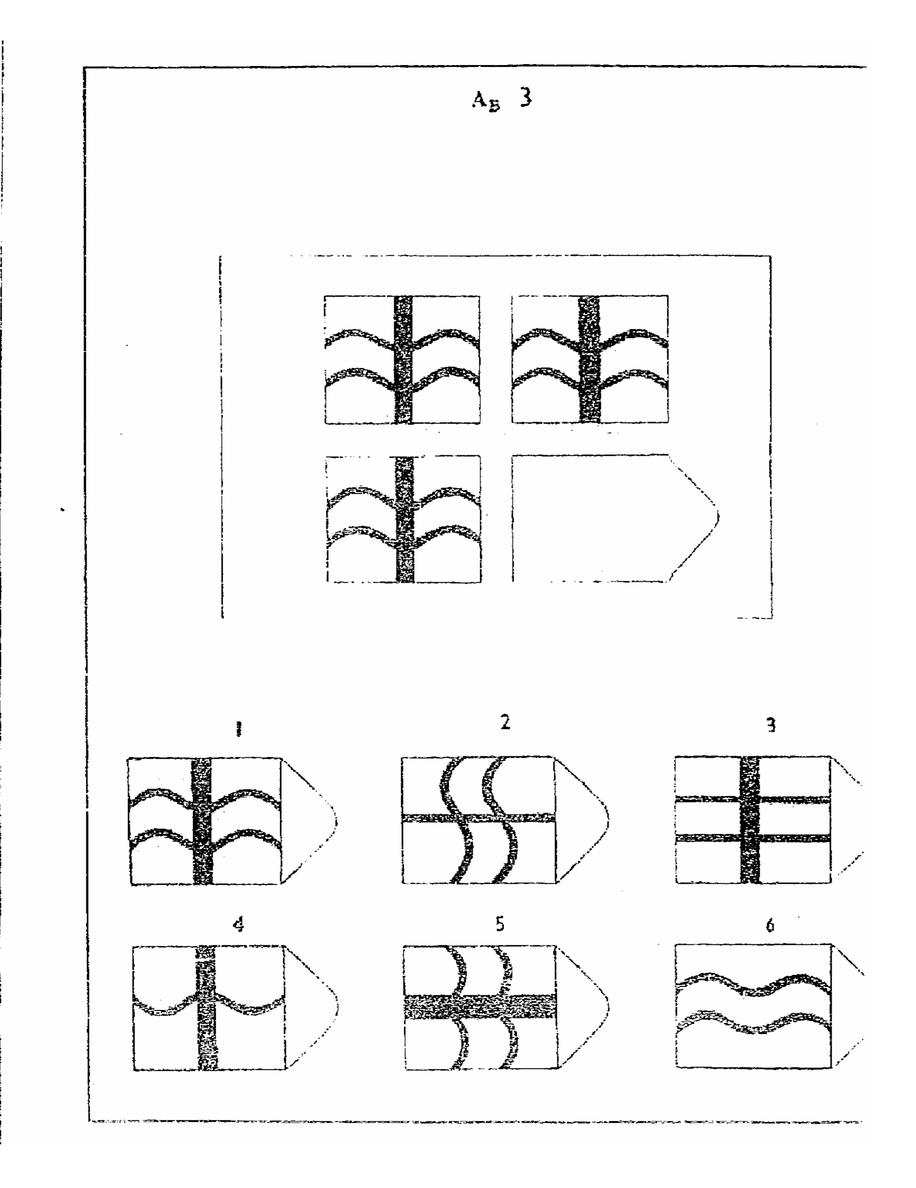

A 11
1
2
3
4
5
6



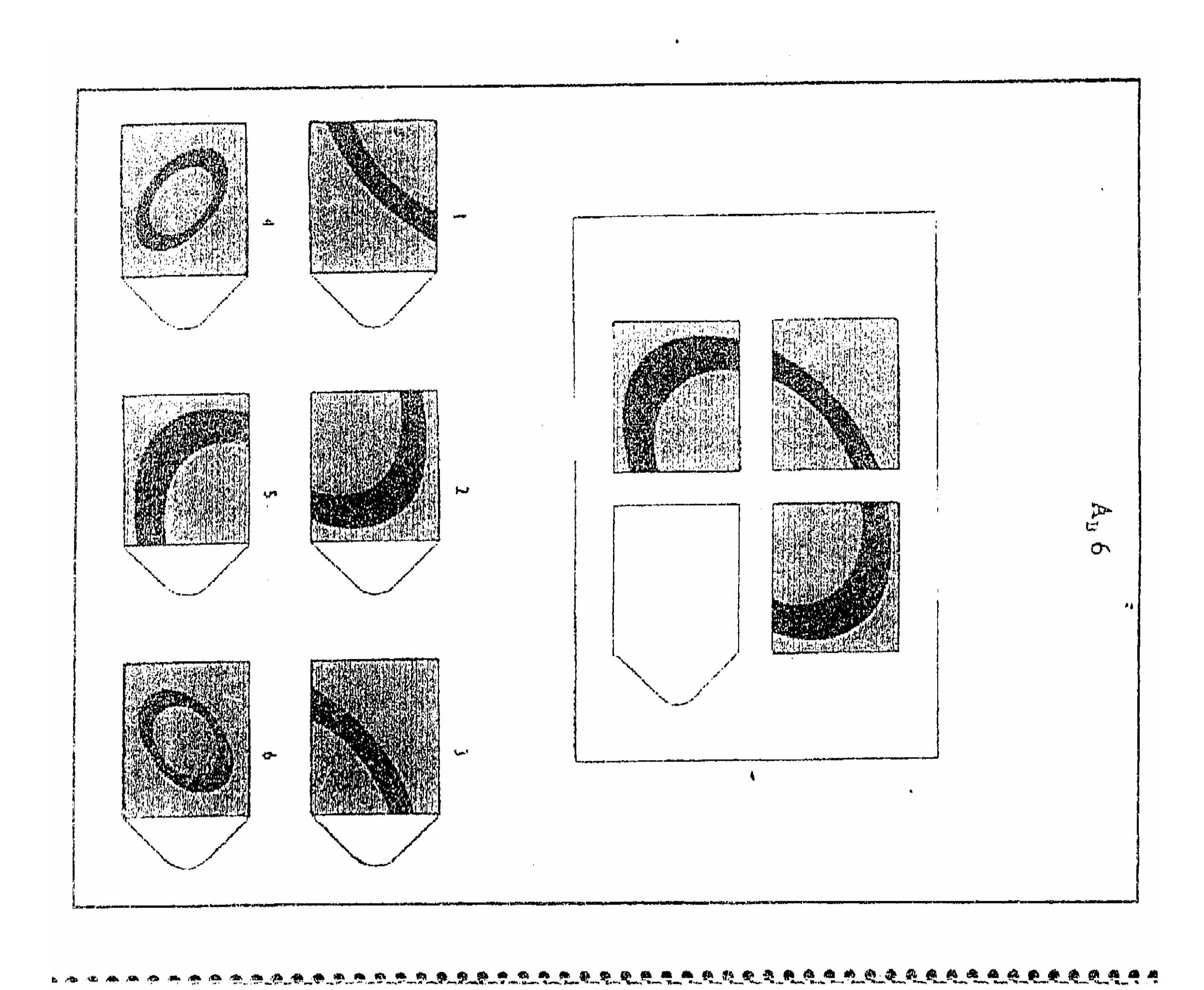


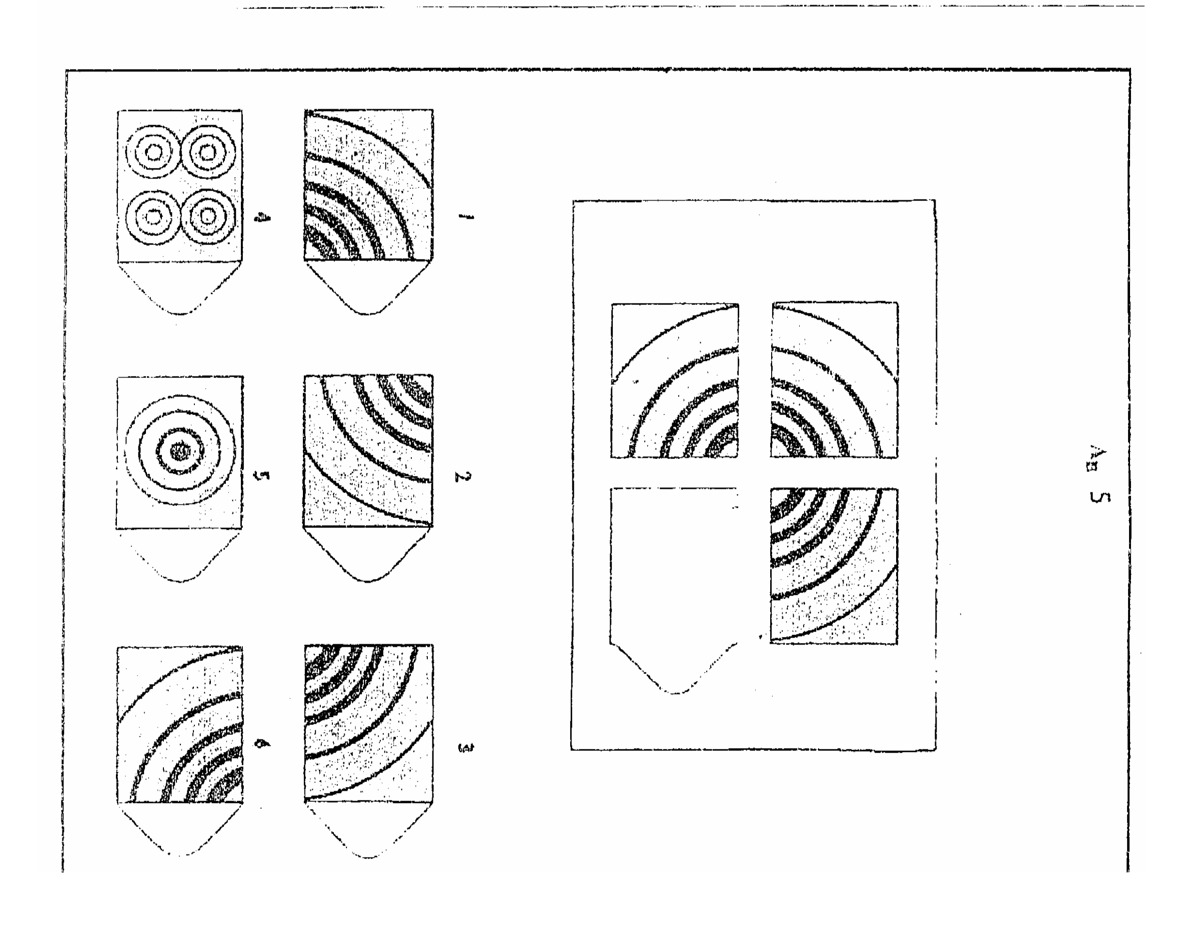


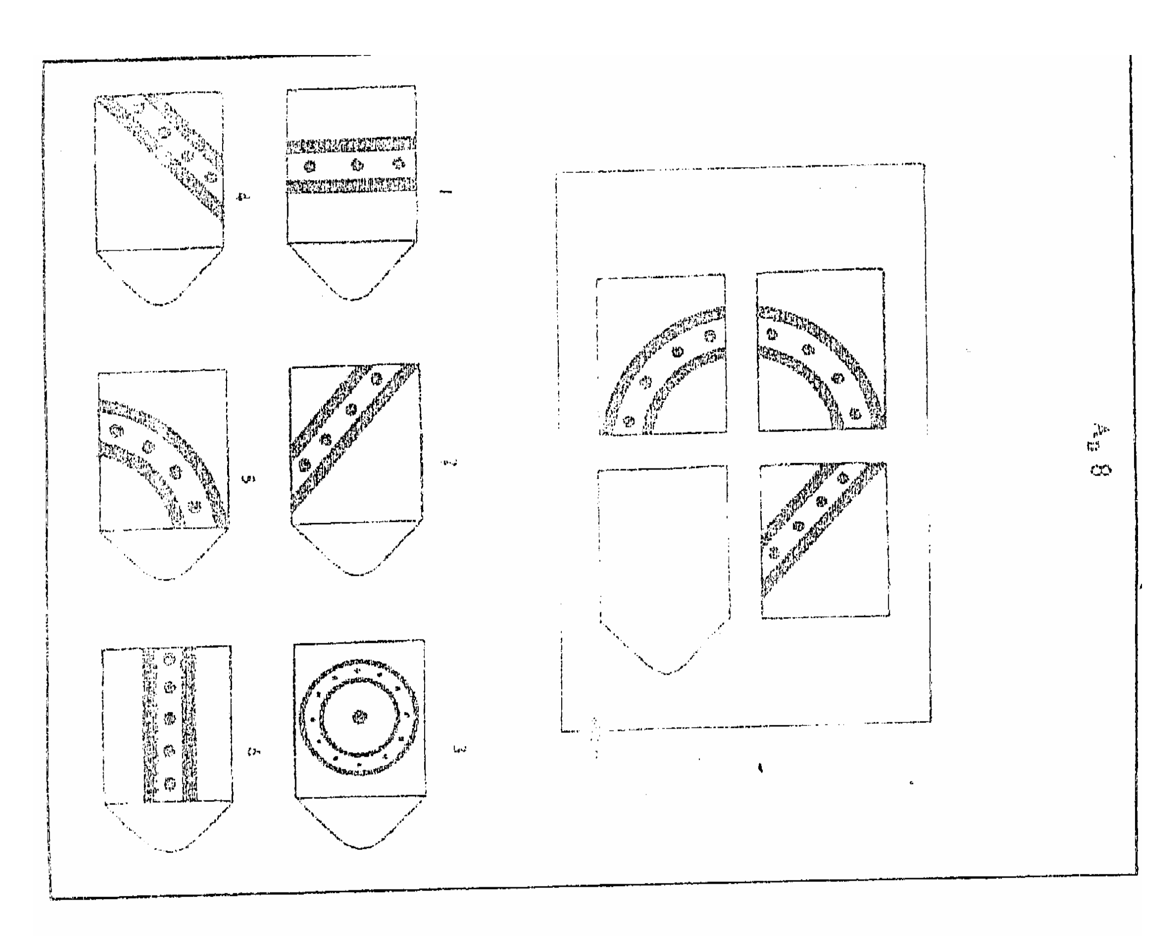
A_B 4
1
2
3
4
5
6

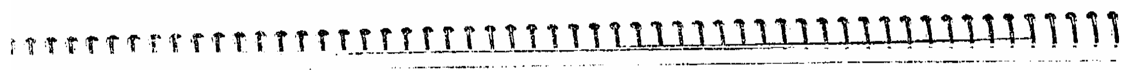


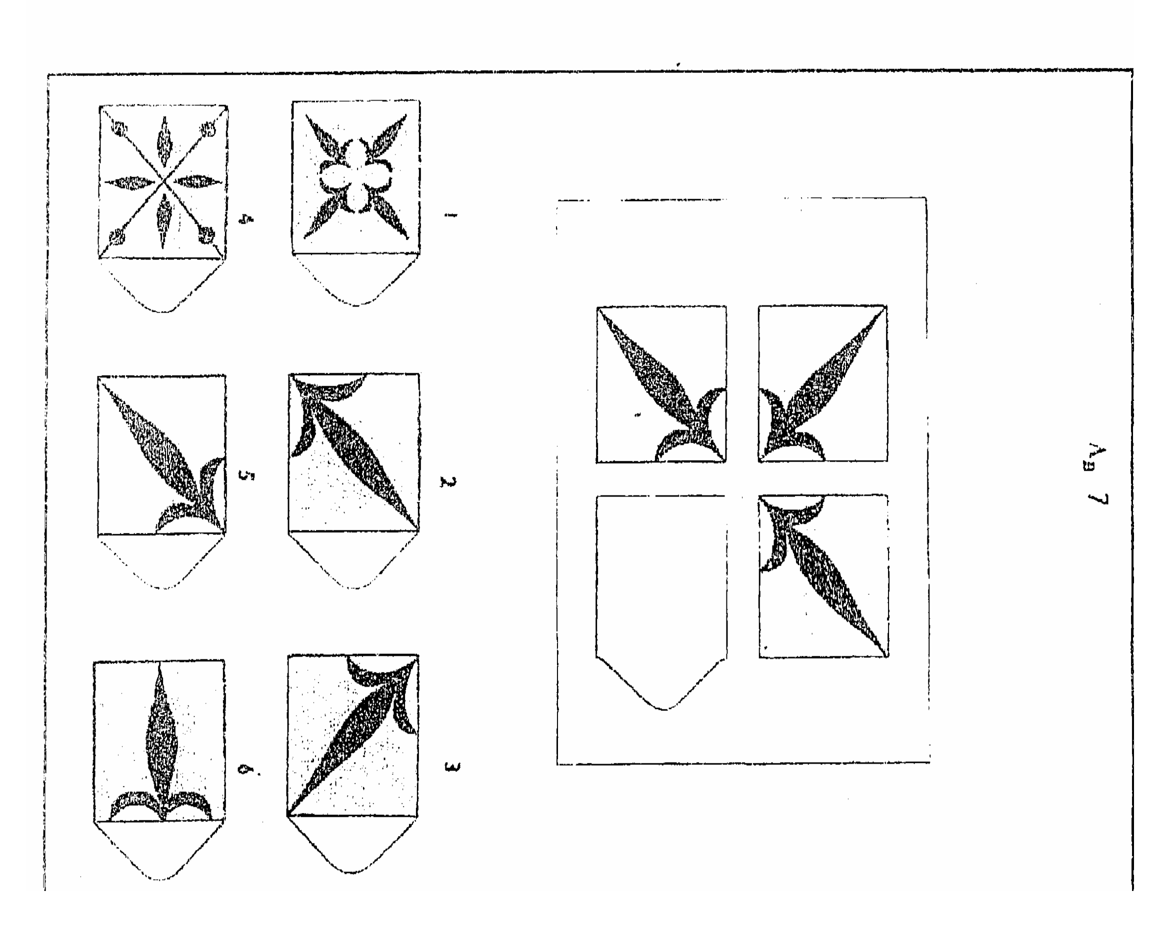
A_B 3
1
2
3
4
5
6

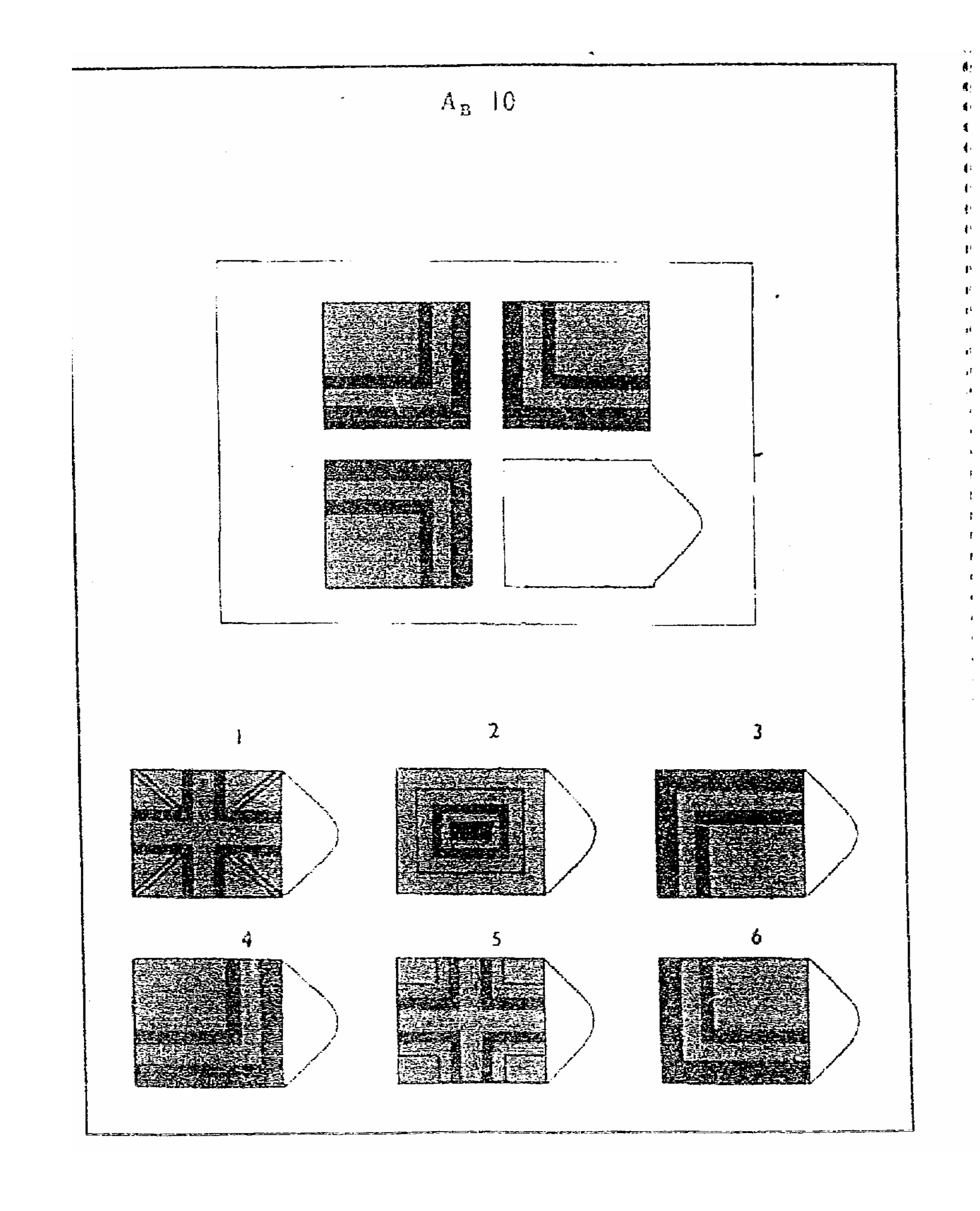


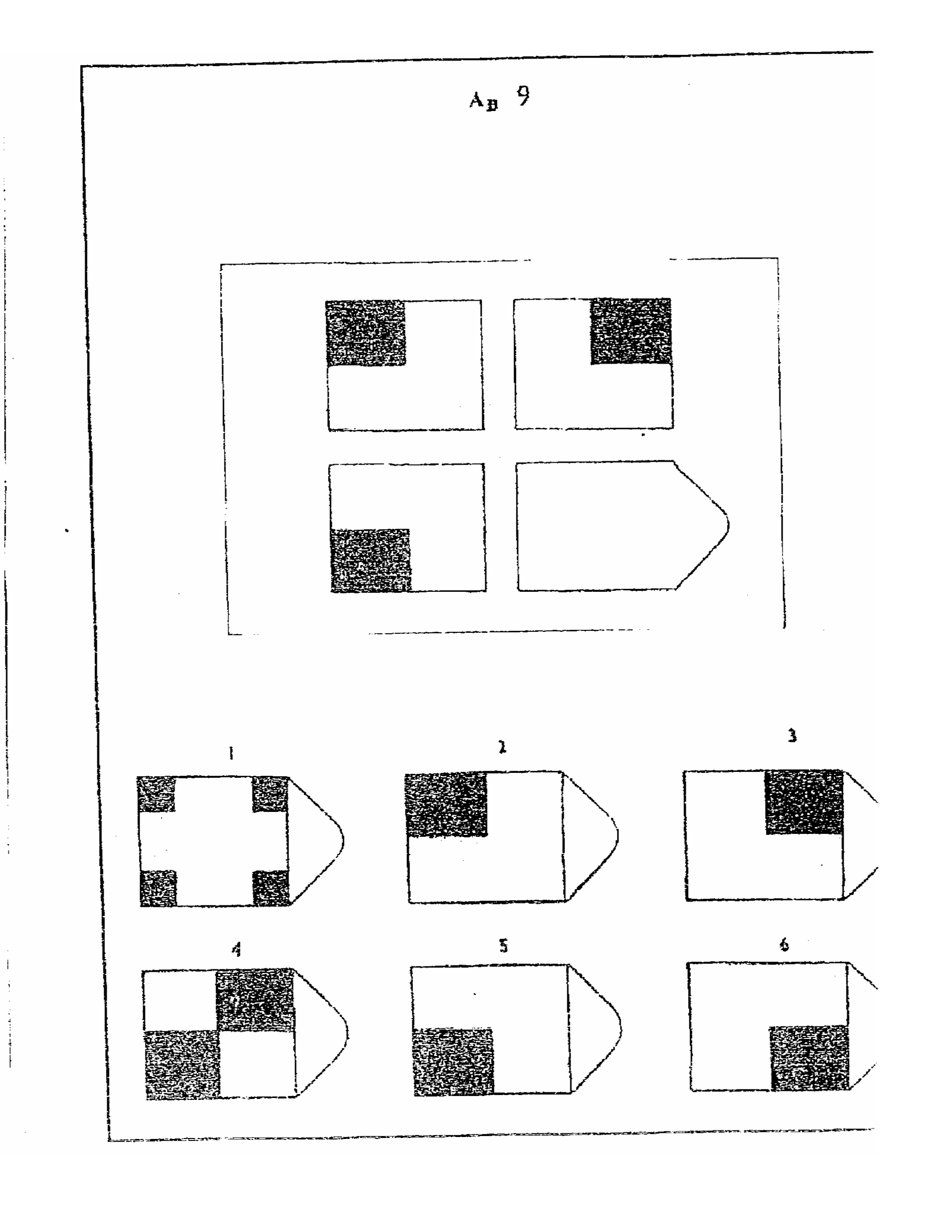


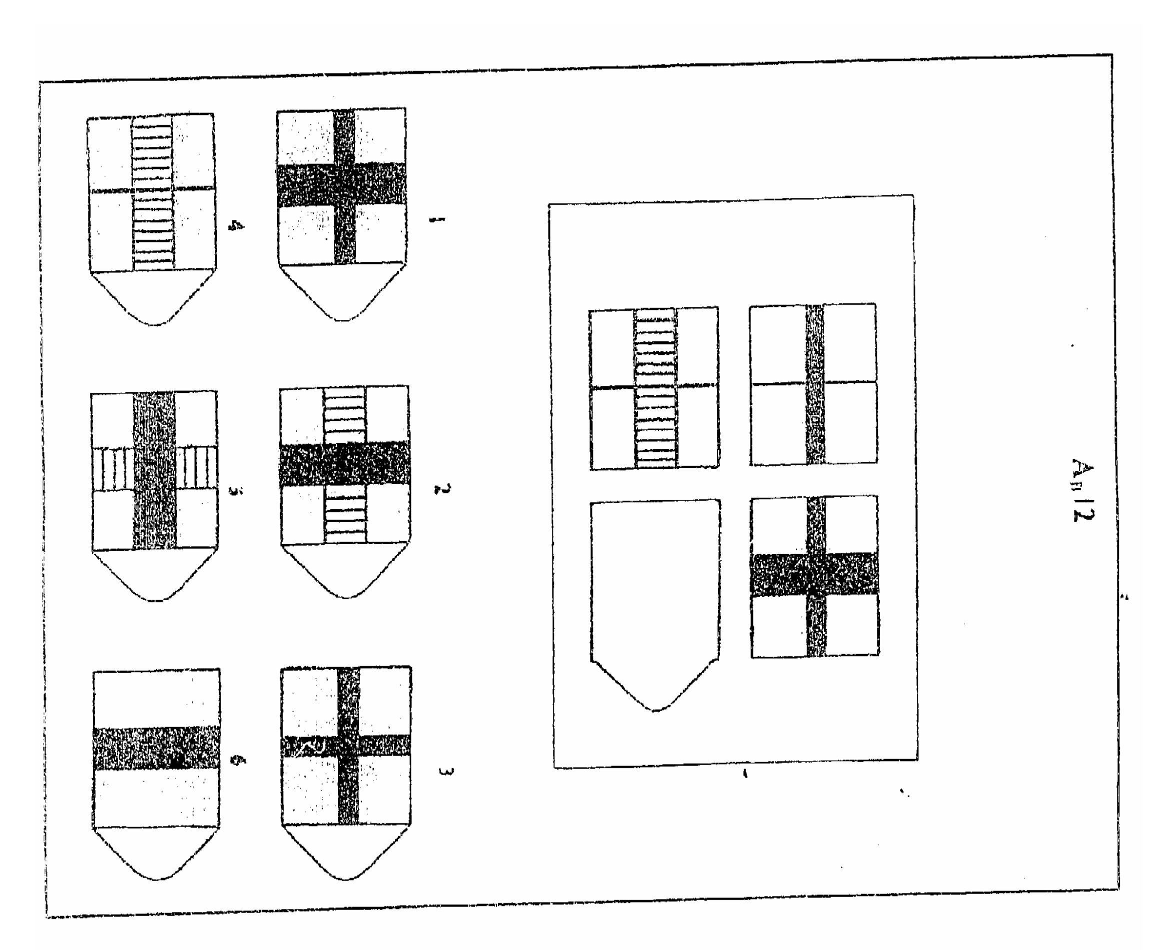


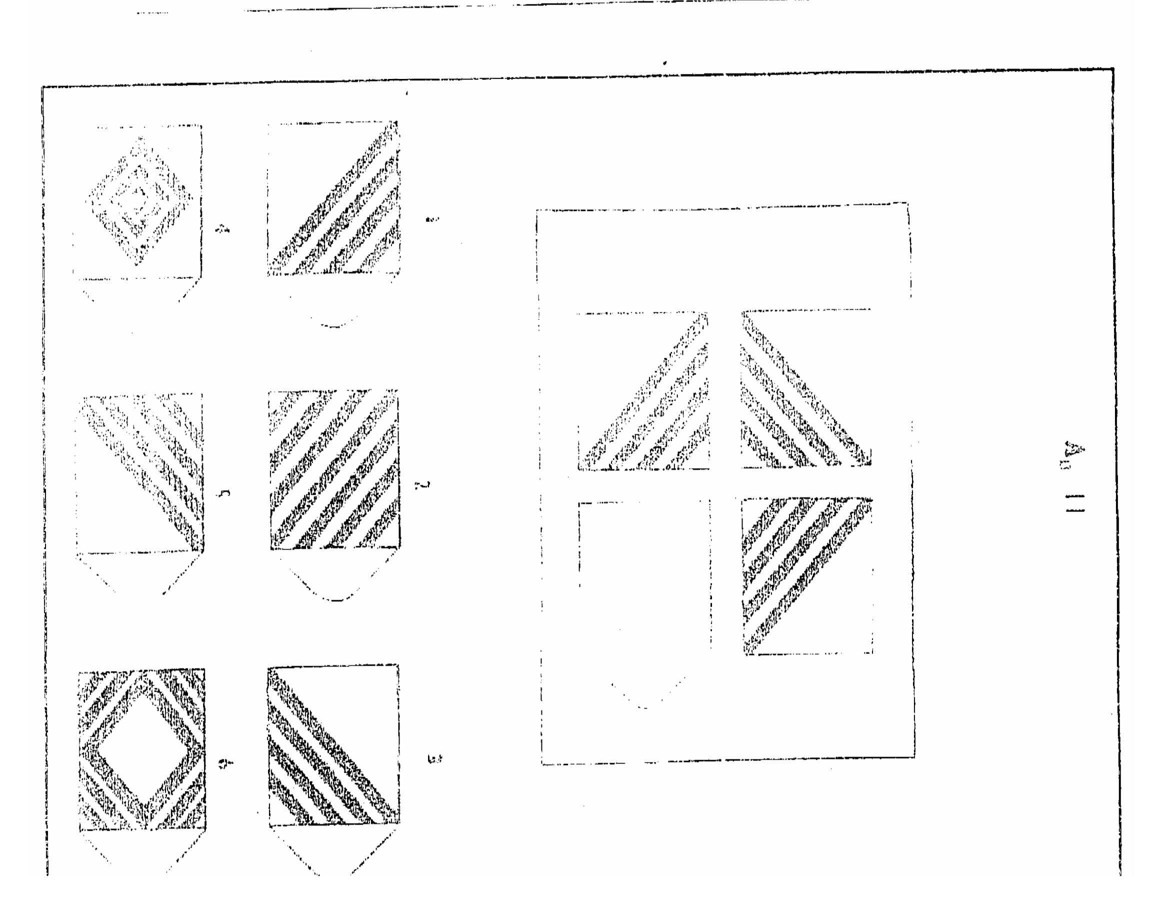


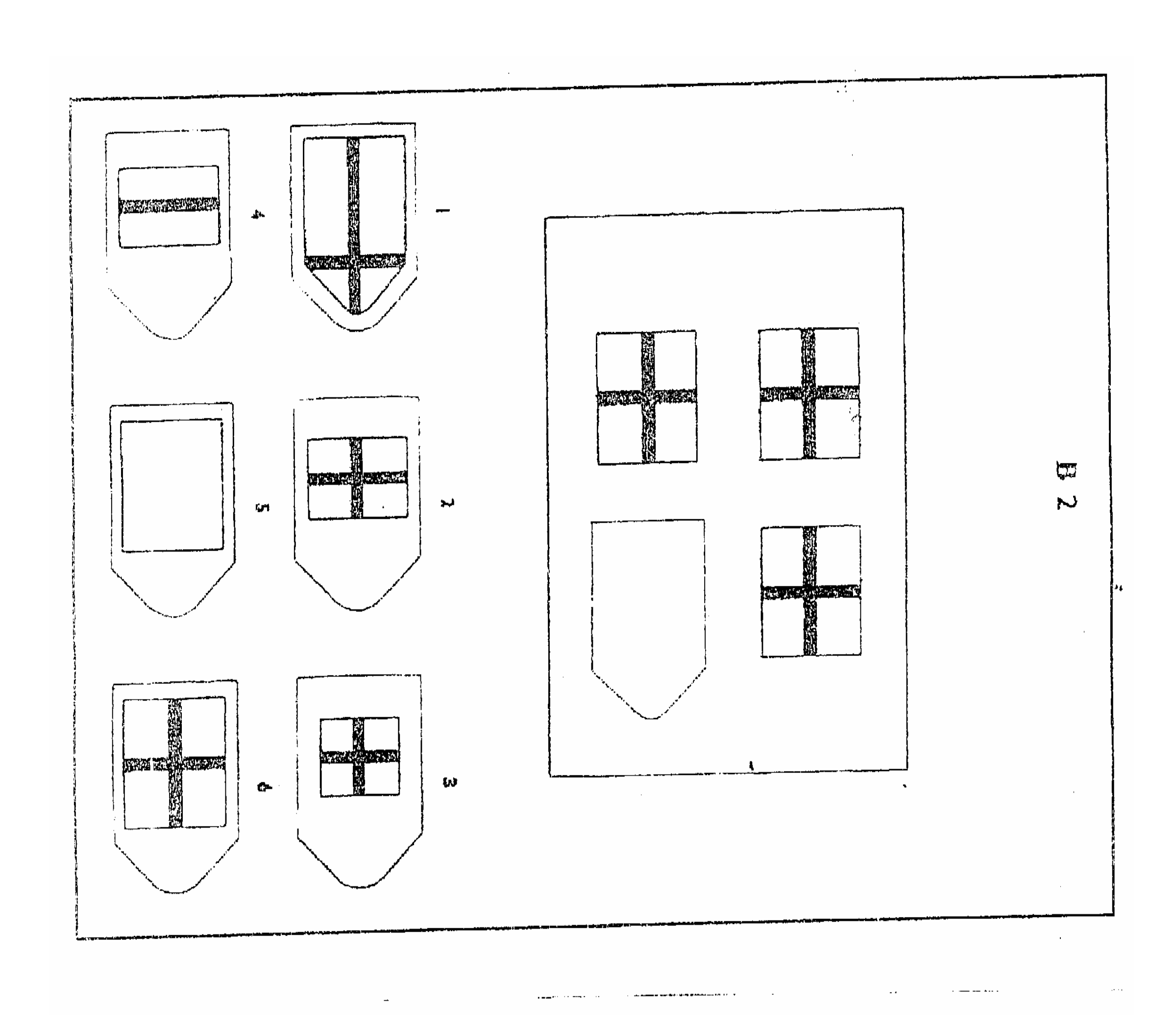


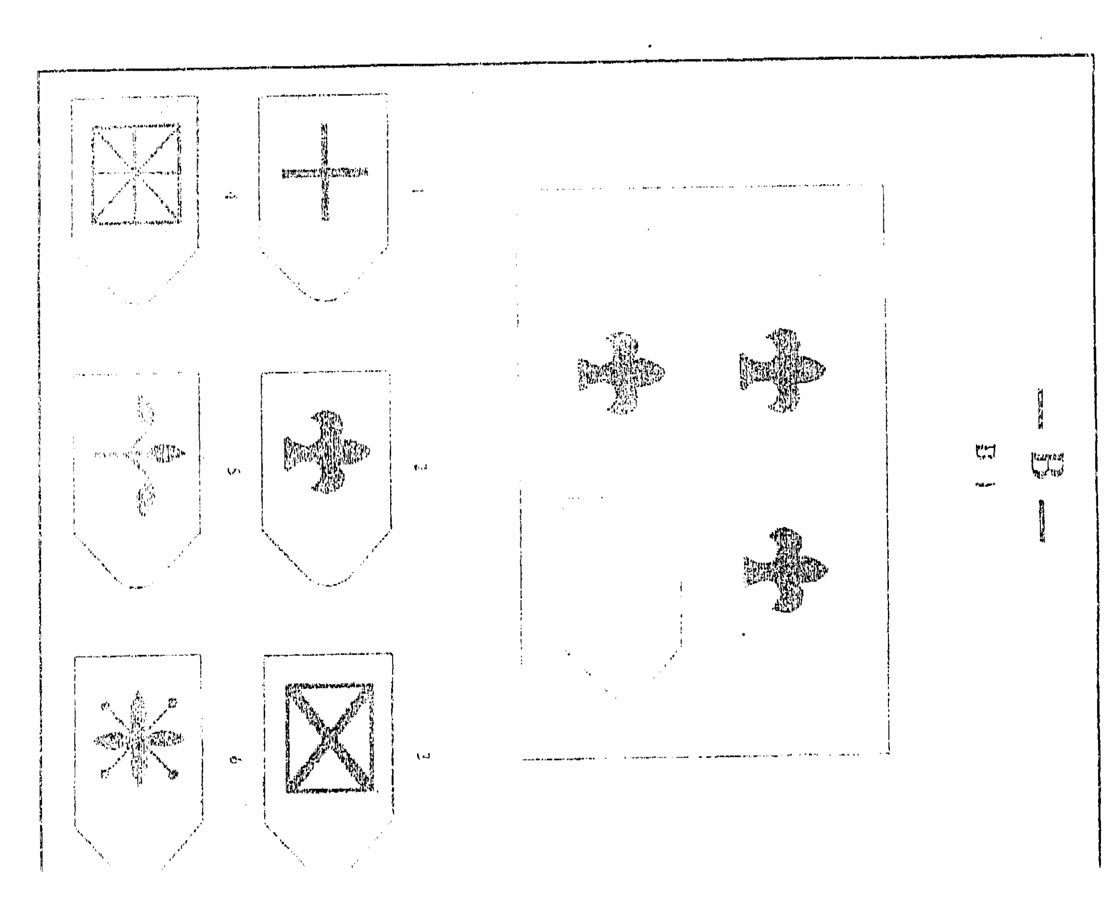

A_B 10
1
2
3
4
5
6


A_B 9
1
2
3
4
5
6

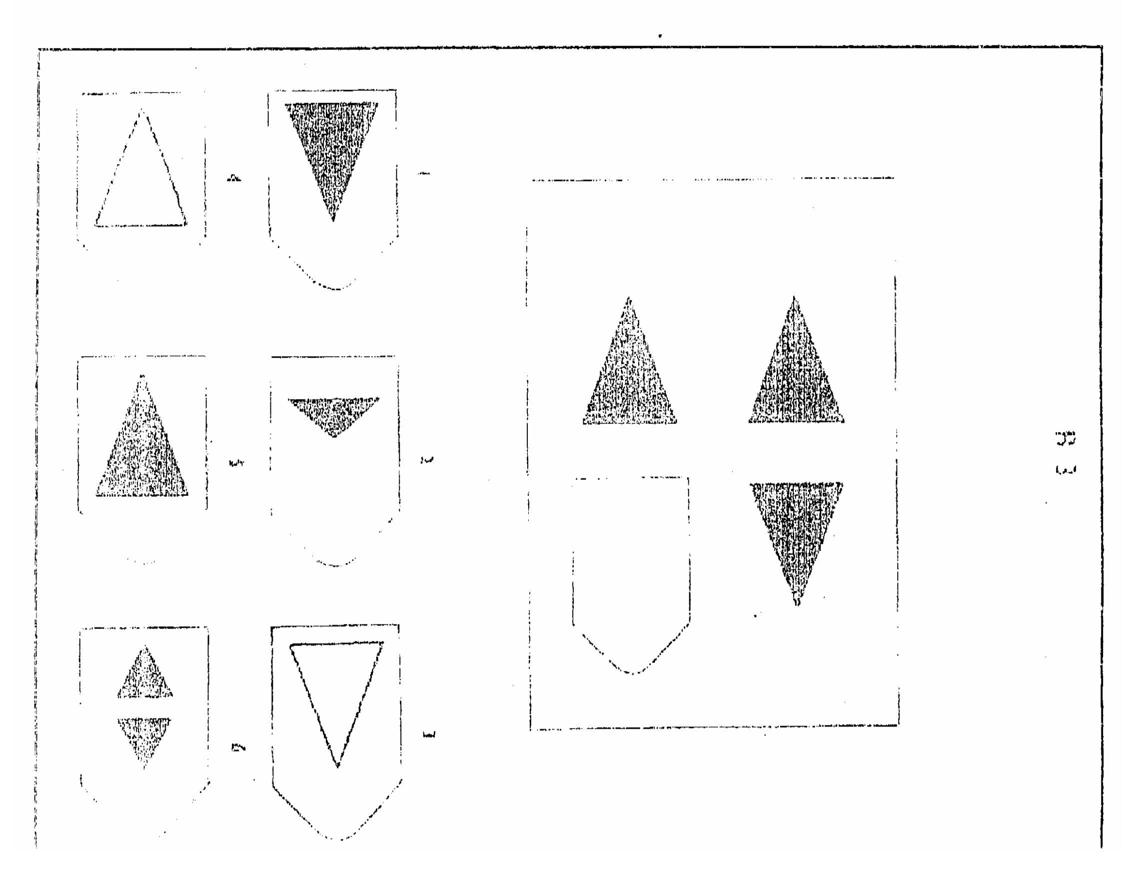

1
2
3
4
5
6
AB 12

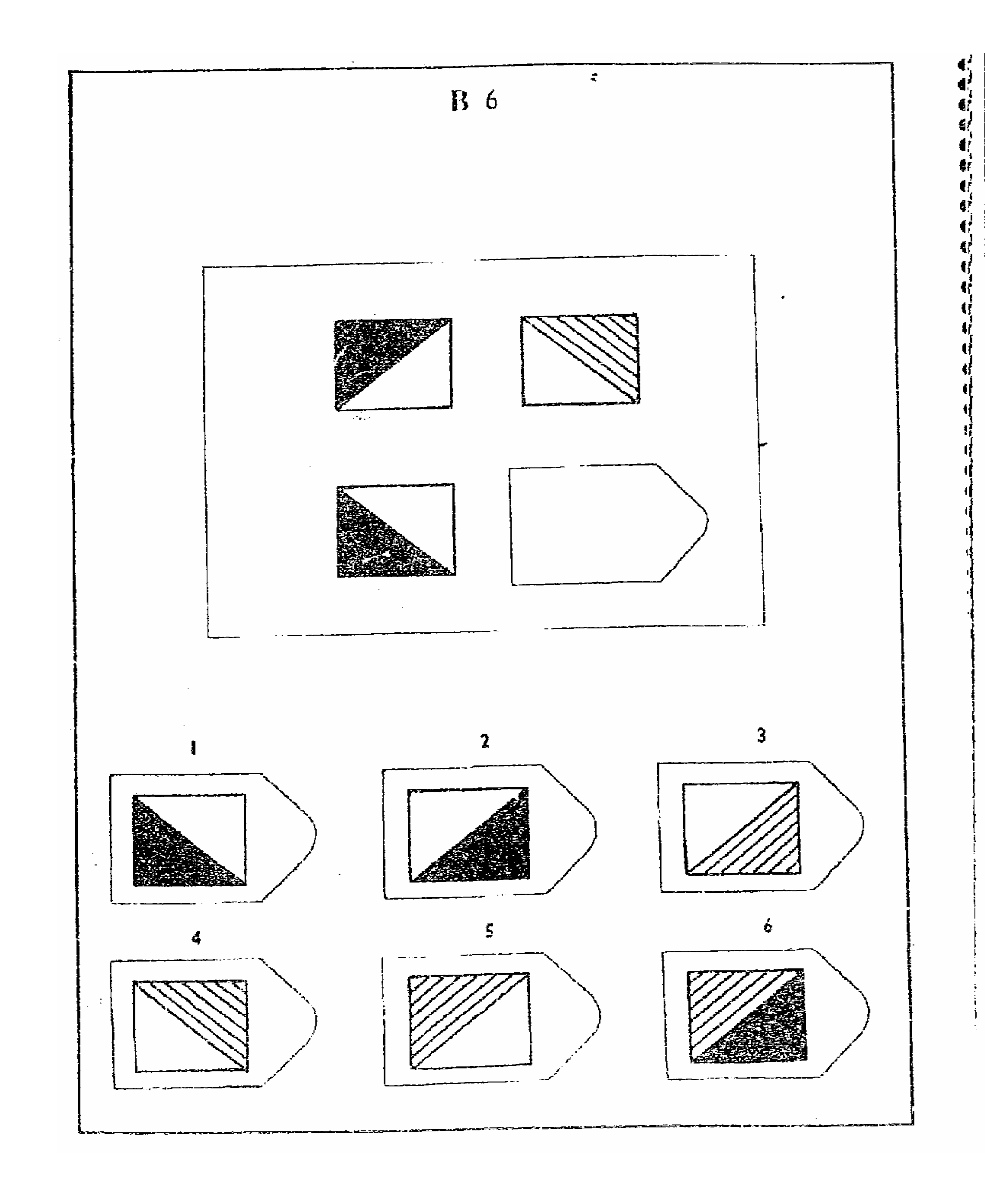

AB 11

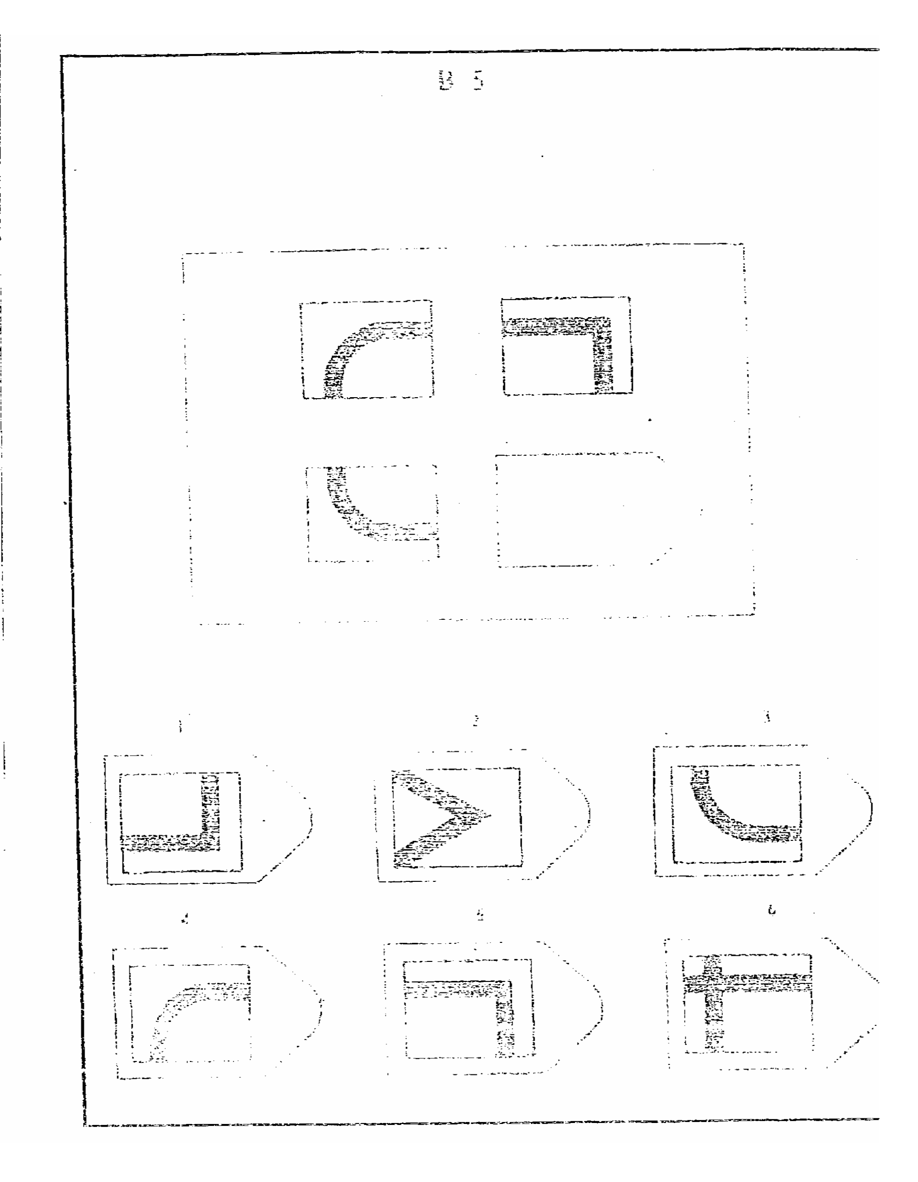

B 2

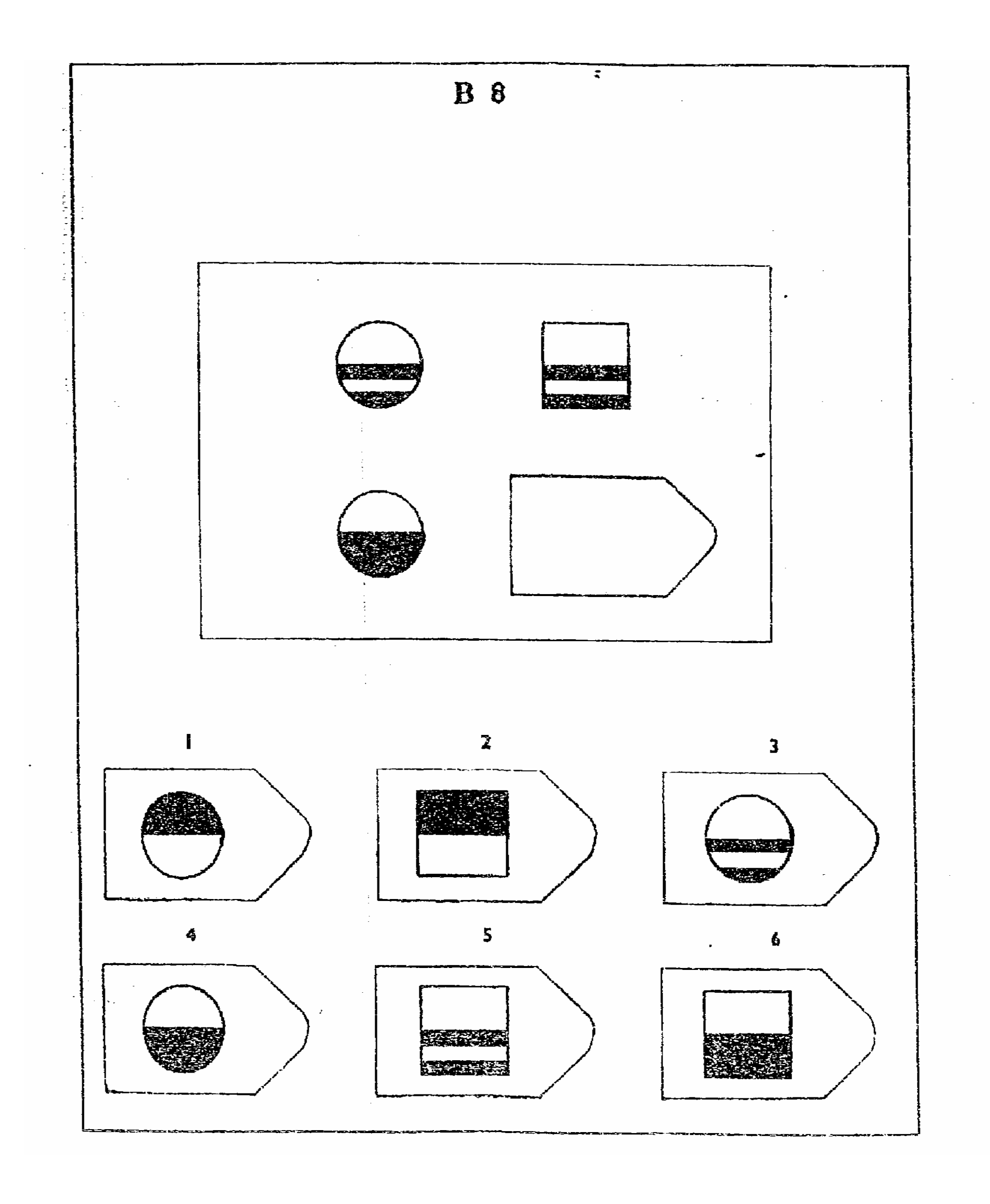

B 1

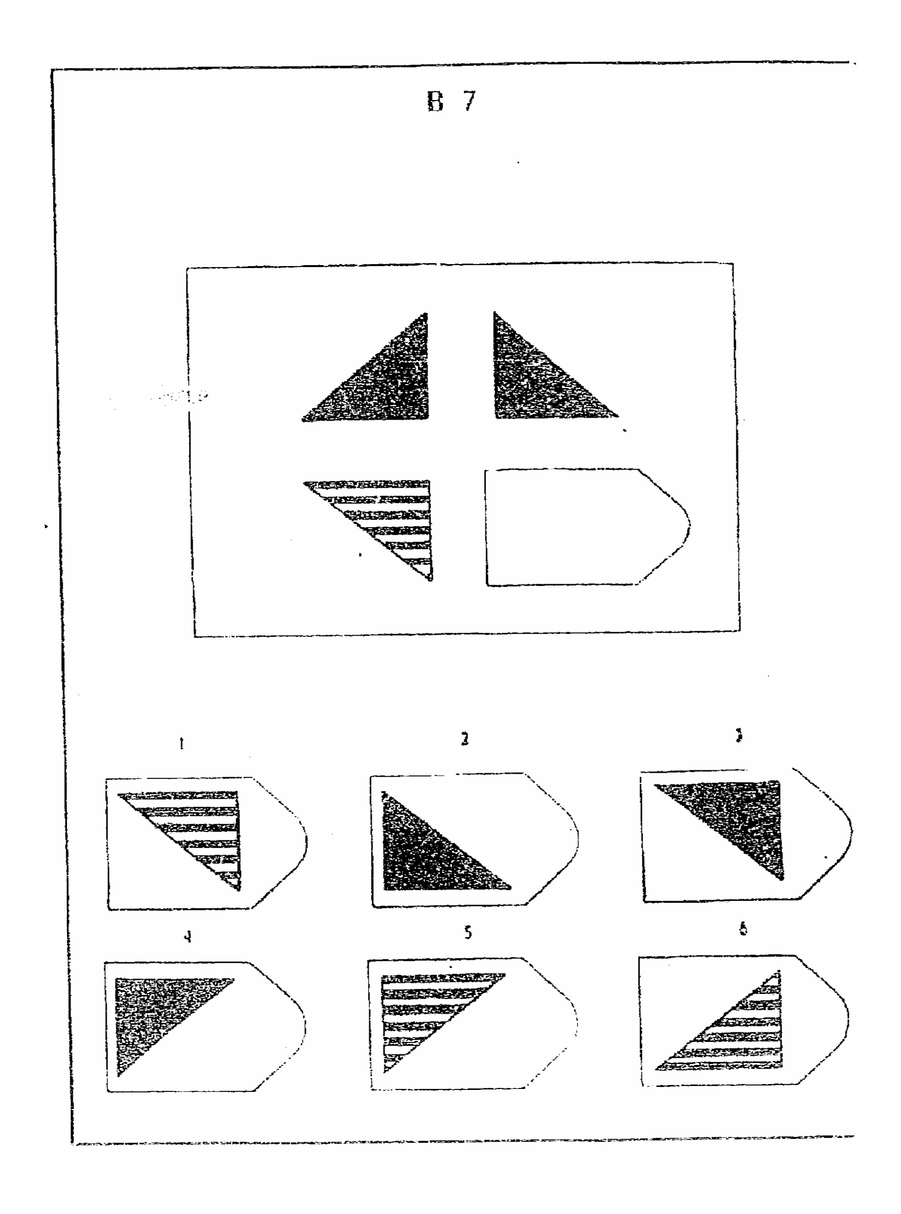
B 4

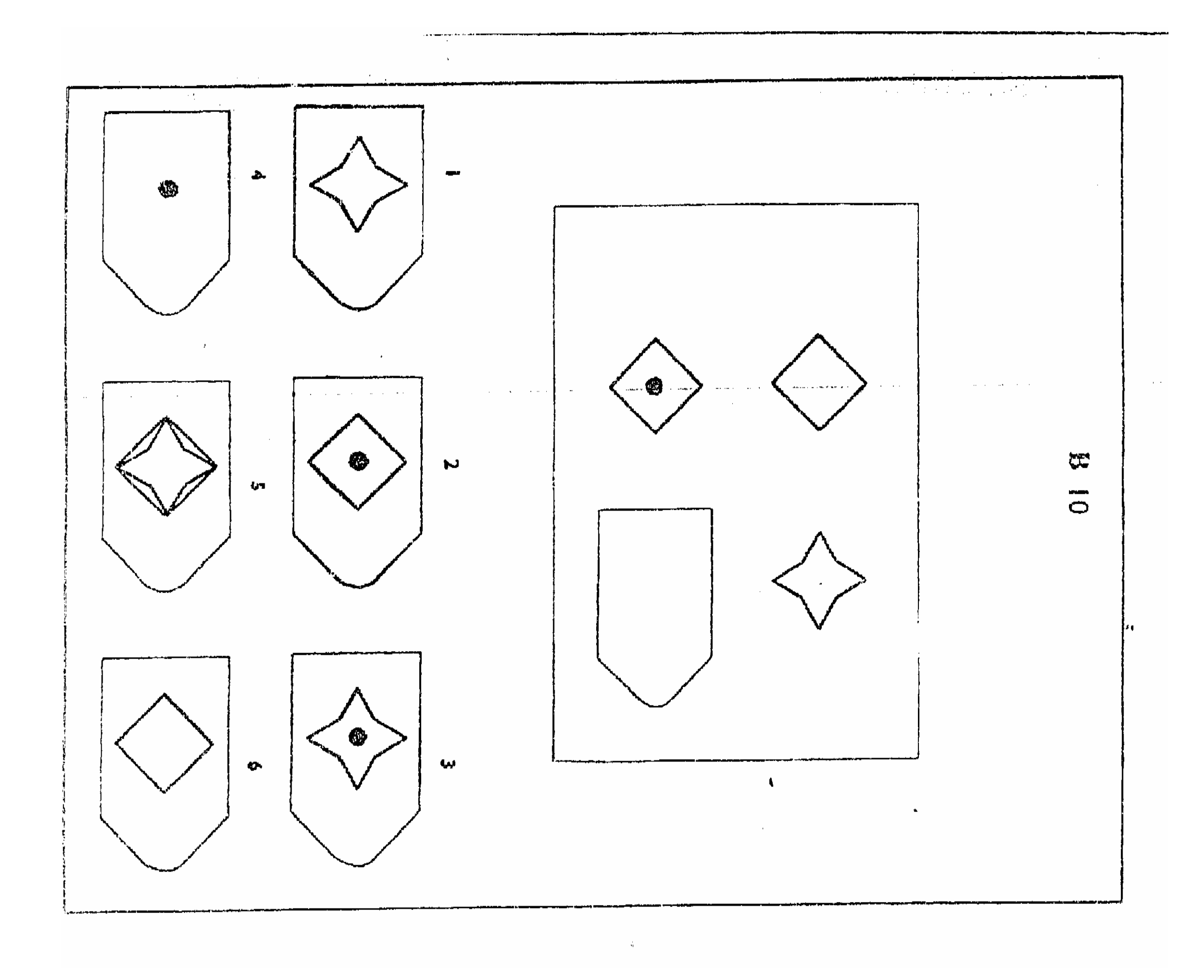



B 6
1
2
3
4
5
6

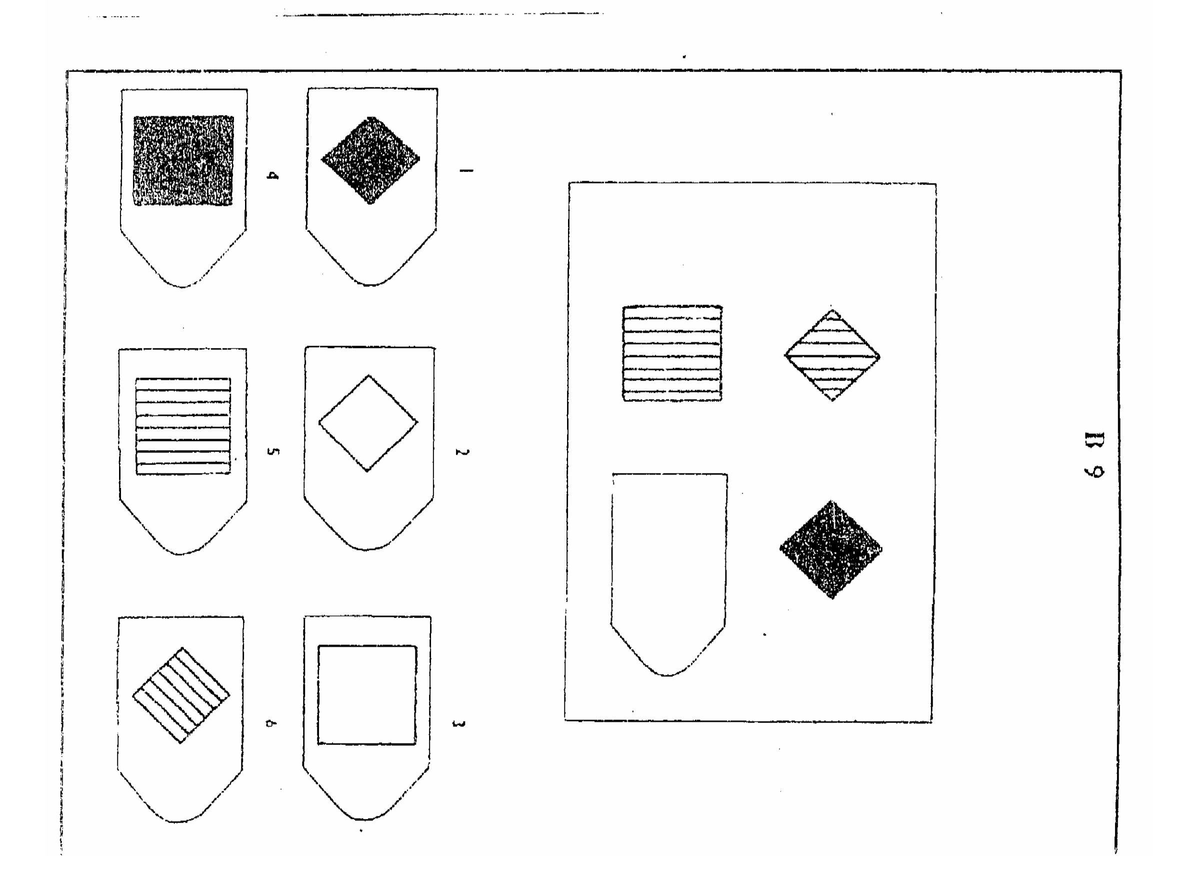

B 5


B 8
1
2
3
4
5
6

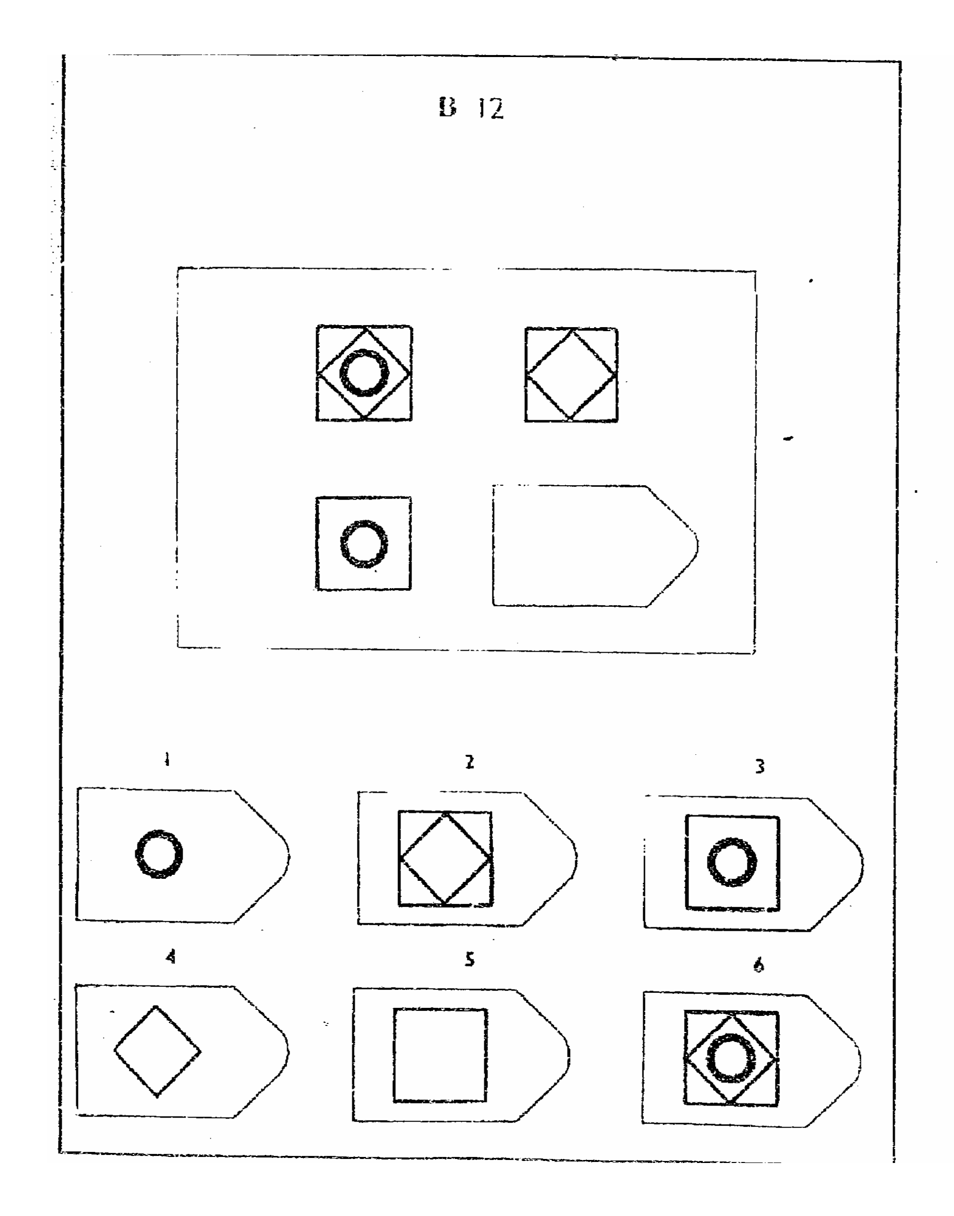

B 7
1
2
3
4
5
6

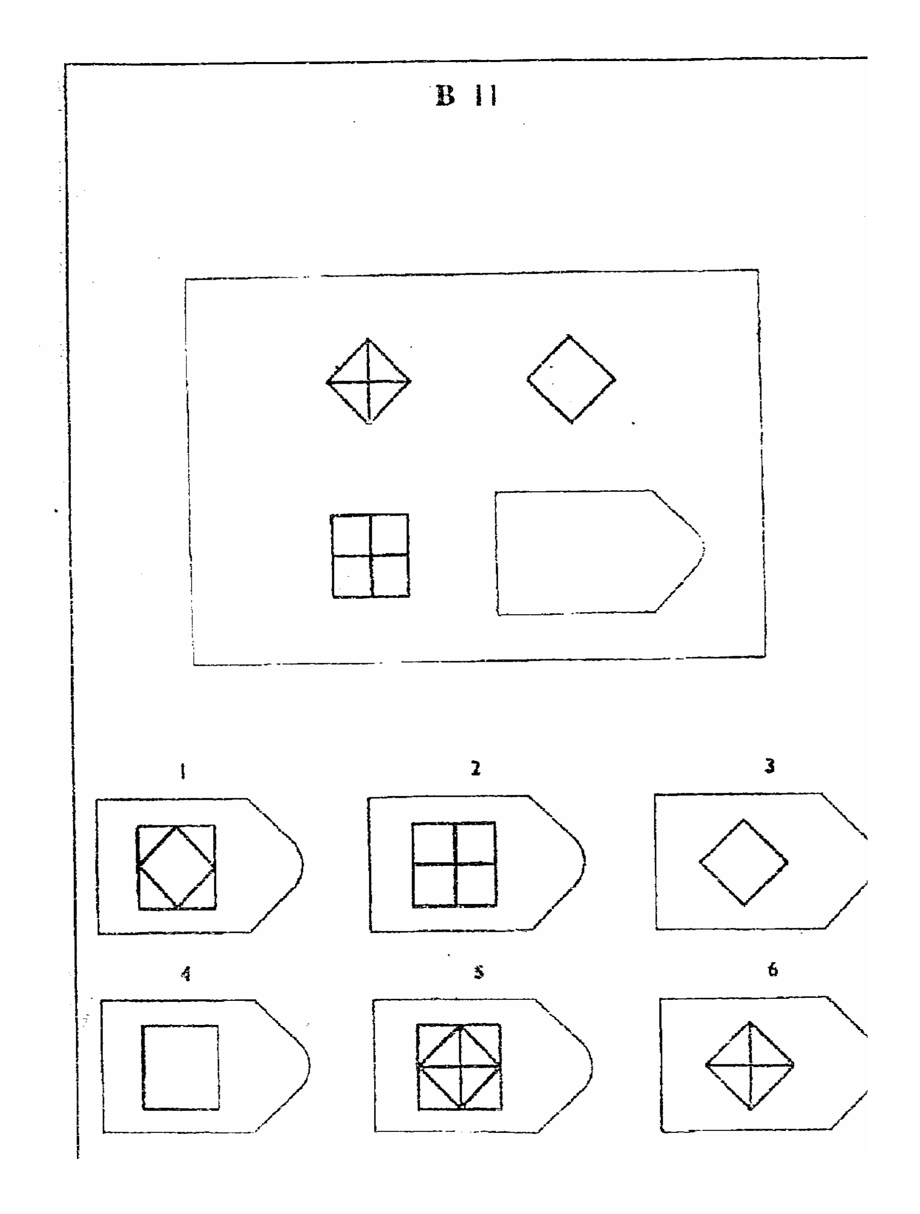


1
2
3
4
5
6
В 10



1
2
3
4
5
6
В 9


B 12
1
2
3
4
5
6


B 11
1
2
3
4
5
6

Islamic university of Gaza
Dean of Higher Studies
Faculty of Education
Psychology Department



Perception of Palestinian universities students toward psychological counselor role and its relation with some variables

Prepared By:

Sami Abed El Fatah Salhab

Supervised by:

Dr. "Mohamed Wafaie" Alawi Elhelo

Thesis Submitted to faulty of Education in the Islamic university for the Master Degree in Psychology

May- 2007